Annette Bührig-Hollmann



Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung

Konzepte und Strategien der Beteiligten





Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung

Annette Bührig-Hollmann

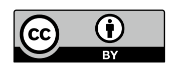
Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung

Konzepte und Strategien der Beteiligten



Annette Bührig-Hollmann
Dörentrup, Deutschland

Von der Universität Bielefeld zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation von Annette Bührig-Hollmann
Dissertation, Universität Bielefeld, 2022
Original-Titel: Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrer:innenausbildung – Konzepte und Strategien der Beteiligten
Von der Universität Bielefeld zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.) genehmigte Dissertation von Annette Bührig-Hollmann
Promotionsfach: Erziehungswissenschaft
Erstgutachterin: Prof.in Dr. Beate Wischer (Universität Bielefeld)
Zweitgutachter: Prof. Dr. Rüdiger Weingarten (Universität Bielefeld)
Tag der mündlichen Prüfung: 24.11.2022



Dr. Annette Bührig-Hollmann acknowledge support for the publication costs by the Open Access Publication Fund of Bielefeld University and the Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG).

ISBN 978-3-658-41120-6 ISBN 978-3-658-41121-3 (eBook)
https://doi.org/10.1007/978-3-658-41121-3

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Planung/Lektorat: Stefanie Probst
Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.
Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Vorwort / Danksagung

Das Interesse an der spezifischen Form der Beratung im Kontext der Lehrer:innenausbildung ist im Rahmen meiner Tätigkeit als Seminarausbilderin entstanden. Dieses Projekt hat neben einem professionssoziologischen auch einen kommunikationswissenschaftlichen Hintergrund.

Eine Arbeit zu schreiben, in der zwei Disziplinen berücksichtigt werden, ist kein leichtes Unterfangen. Ohne Unterstützung aus beiden Disziplinen, für die ich mich hier bedanken möchte, wäre mir dies nicht gelungen.

An erster Stelle möchte ich mich bei meinen Gutachter:innen Beate Wischer und Rüdiger Weingarten bedanken. Prof.in Dr. Beate Wischer hat mir als extern Promovierenden ermöglicht, mein Erkenntnisinteresse in Form einer Dissertation zu konkretisieren. Sie hat mich mit ihren stets wohlwollenden Kommentaren und ihrer interessierten Haltung die ganze Zeit begleitet und mich meinen eigenen Weg im Forschungsprozess finden lassen. Prof. Dr. Rüdiger Weingarten stand mir schon im Vorfeld meiner Arbeit als aufmerksamer Zuhörer zur Seite. Seine Unterstützung konkretisierte sich im Laufe des Projekts, als zunehmend mehr linguistische Anteile einflossen. Beiden Gutachter:innen möchte ich für ihre Geduld und ihre inhaltliche Unterstützung während aller Phasen dieser Arbeit danken.

Darüber hinaus bedanke ich mich bei meinem Ehemann Klaus Hollmann, der vieles, was sonst meine Zeit gekostet hätte, für mich erledigt und erheblichen Zeitaufwand in das Korrekturlesen dieser Arbeit investiert hat. Danken möchte ich auch meinem Kollegen Dr. Wolfgang Gerent, der mich neben seinen wichtigen redaktionellen Anregungen immer wieder mit seinem Respekt für dieses Projekt ermutigte.

Dörentrup, Deutschland — Annette Bührig-Hollmann

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis

Tabellenverzeichnis

1 Einleitung – die Unterrichtsnachbesprechung

Die Unterrichtsnachbesprechung (UNB) als Gegenstand der vorliegenden Forschungsarbeit ist begrifflich betrachtet ein Kompositum aus der Bezeichnung der Gesprächsform (Besprechung) und der Angabe ihres Anlasses, das ist der Unterricht, der ihr vorausgeht und auf die sich die Nachbesprechung bezieht. Eine Nachbesprechung, die im allgemeinen Wortschatz so viel bedeutet wie Manöverkritik, Schlussbesprechung oder ganz allgemein eine abschließende Auswertung, scheint dabei anderes in den Blick zu nehmen, als dies die Unterrichtsnachbesprechung in der Lehrerausbildung macht.

Der Terminus „Unterrichtsnachbesprechung" taucht in der „Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen" (OVP) selbst nicht auf. Dort heißt es in Abschnitt 5, §10 zu der Ausbildung an Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL): „(5) Ausbildungsberatung erfolgt insbesondere im Zusammenhang mit Unterrichtsbesuchen, …"[1] und in Abschnitt 3, §11 heißt es zur Ausbildung an den Schulen weiter:

> „Die Ausbildung umfasst Hospitationen und Ausbildungsunterricht (Unterricht unter Anleitung und selbstständiger Unterricht). Sie erstreckt sich auf alle Handlungsfelder des Lehrerberufs. Die Seminarausbilderinnen und Seminarausbilder besuchen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Unterricht. Die Besuche dienen der Anleitung, Beratung, Unterstützung und Beurteilung."[2,3]

[1] https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=1&bes_id=17404&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=453356.

[2] https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=1&bes_id=17404&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=453357.

[3] In der Implementation des Kerncurriculums 2021 in der Bezirksregierung Düsseldorf findet sich auf einer Folie (Nr. 14) unter dem Stichwort „Konkretisierung der Perspektiven in der Lehrerausbildung" der Hinweis auf die UNB als den ausbildungsdidaktischen Ort der

A. Bührig-Hollmann, *Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-41121-3_1

Von „Unterrichtsnachbesprechungen“ wird im Ausbildungskontext dann gesprochen, wenn als Form der Ausbildungsberatung die Beratung im Anschluss an eine Unterrichtshospitation gemeint ist.[4] Ihre Funktionen werden entsprechend der geltenden OVP als „Anleitung, Beratung, Unterstützung und Beurteilung“[5] und damit als eine Ansammlung unterschiedlicher kommunikativer Sprechhandlungen beschrieben. Die Ausbildungszentren werden von der OVP als die Institutionen benannt, die die Ausbildungsberatung im Vorbereitungsdienst im Zusammenhang mit Unterrichtsbesuchen regeln.

1.1 Problembeschreibung und Fragestellung

In Unterrichtsnachbesprechungen (UNB) werden vielfältige Themen auf unterschiedlichen Ebenen bewegt und besprochen. Dabei werden von mehreren Seiten unterschiedliche Ansprüche an die UNB (und natürlich auch an die gesamte Ausbildung) herangetragen.

Da sind zunächst die Vorgaben des jeweiligen Bundeslandes, dessen Schulministerium für die Ausbildung neuer Lehrer:innen den gesetzlichen Rahmen schafft. Die angehenden Lehrer:innen werden entsprechend der vorliegenden Standards und ausgewiesenen Kompetenzen in allen Handlungsfeldern auf den Lehrberuf vorbereitet. Die geltenden Gesetze und Verordnungen, denen die Ausbilder:innen dabei verpflichtet sind, werden vom jeweiligen Bundesland, hier Nordrhein-Westfalen, formuliert und gelten für die an der Ausbildung beteiligten Institutionen (vor allem für die Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung – ZfsL) und Personen.

Neben den Ausbildungslehrer:innen an den Schulen, die die schulpraktische Ausbildung an der jeweiligen Schule unterstützen, sind als Beteiligte vor allem die Seminarausbilder:innen zu nennen, die in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung fachliche und überfachliche Ausbildungsseminare leiten und die Referendar:innen an ihren Schulstandorten besuchen, wo diese im Anschluss an die gezeigten Unterrichtsstunden die UNB durchführen. Sie begleiten im Rahmen dieser Tätigkeiten die Lehramtsanwärter:innen bis zum Staatsexamen.

Reflexion im Ausbildungsprozess. https://www.brd.nrw.de/schule/lehrkraefteausfortbildung/Lehrkraefteausbildung/dateien/Implementation-Kerncurriculum.zip.

[4] So etwa in den Handreichungen der Bezirksregierung Düsseldorf (aus den Jahren 2006 und 2008).

[5] S. auch: §11 (3) OVP i.d.F. vom 18.07.2020.

Betrachtet man die Gruppe der Referendar:innen, kann man leicht feststellen, dass für sie die UNB eine wesentliche Rolle innerhalb ihrer Ausbildung spielen. Ab dem dritten Unterrichtsbesuch werden die gezeigten Unterrichtsstunden benotet. Mit diesen Noten, die schließlich in eine Vornote für das Examen einfließen, werden berufliche Weichen gestellt. Doch nicht nur die Noten begründen die besondere Aufmerksamkeit, die Unterrichtsbesuche mit den anschließenden Nachbesprechungen erhalten. Unterrichtshospitationen sind der Anlass für die ersten Rückmeldungen der jungen Lehramtsanwärter:innen (LAA) in ihrer neuen Berufsrolle.

Diese Rückmeldungen werden von den Referendar:innen ausgesprochen sensibel aufgenommen. Einerseits möchten sie eine gute Ausbildung erhalten und auch gut auf das bevorstehende zweite Staatsexamen vorbereitet werden. Andererseits bilden die insgesamt zehn zu absolvierenden Unterrichtsbesuche neben allen anderen Herausforderungen, die ihnen innerhalb ihrer Ausbildungszeit begegnen, eine nicht zu unterschätzende Belastung. Zusätzlich zu den Anforderungen, die mit der Lehrtätigkeit selbst verbunden sind, ist es vor allem die Ausbildungssituation mit ihrer einhergehenden „Einschätzung und Beurteilung“ (Daschner et al. 2007: 8), die häufig als Überforderung[6] erlebt wird. Immer wieder ist davon die Rede, dass das Referendariat für die angehenden Lehrkräfte ein Sprung ins kalte Wasser bedeute und dass vor allem, so beschreibt es beispielsweise Martina Kind, die „allgemein gefürchteten Lehrproben“[7] zur emotionalen Erschöpfung von Referendar:innen beitragen.[8] „Man wartet eigentlich nur auf 's Aber“ ist eine Äußerung der in dieser Studie zu Wort kommenden Referendarin, die damit beschreibt, wie sie die erwartete Kritik ihres Fachleiters anlässlich der Lehrproben wahrnimmt.

Es ließen sich im Hinblick auf die Anforderungen und vor allem auf die Kritik am Referendariat sicher viele Faktoren benennen und untersuchen, die einen Einfluss auf die Ausbildung der Lehramtsanwärter:innen haben.

Ziel dieser Untersuchung ist es, empirisch begründete Antworten auf die Frage zu erhalten, was genau als das Belastende in der konkreten Ausbildungssituation der UNB identifiziert werden kann.

Man kann sich leicht vorstellen, dass das unterstellte „organisatorische Muster“ (Holly 2001: 1384) des Gesprächs ein im wesentlichen institutionalisiertes

[6] Ausführlicher zum Begriff der Belastung (hier verstanden als „von außen auf den Menschen einwirkende Faktoren“) vgl. die Studie von Drüge et al. (2014: 360).

[7] Martina Kind: „Auch ich darf Fehler machen.“ SZ Nr. 127, 3. Juni 2022.

[8] Aussagen über das Referendariat aus Sicht der Referendar:innen finden sich in zahlreichen Blogs. Vgl. beispielsweise: www.edition-flint.de/2012/10/07/kreide-kotzen-roemisch-eins/#identifier_9_4252.

„Kontakt- und Beziehungsmuster“ (ebd.) aufweist, das die Interaktion formt und damit schon als belastend empfunden wird. Mit Kallmeyer (2012: 82) ließe sich die Frage weiter präzisieren: Ob nämlich „Einzelaktivitäten und Komplexe festen Typen entsprechen und wie stabil derartige Typen gegebenenfalls sind.“

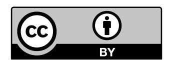
Damit wird der Blick auf die konkrete Gesprächssituation gelenkt. Wie agieren die Beteiligten in der Situation der UNB? Wie wird hier die Kommunikation gestaltet und vor allem von wem?

Für Kallmeyer ist die Frage „der Handlungsfunktion von Äußerungen und ihres Status“ weitgehend offen. Im Rahmen seiner Untersuchung von Beratungsgesprächen interessiert ihn, inwiefern jenseits von „äußerungsübergreifenden“ typologischen Strukturen (ebd.: 83) „lokale“ Interpretationen erkennbar werden. „Das heißt: Wie schaffen und verdeutlichen Äußerungen ihre Kontexte, in deren Rahmen sie zu interpretieren sind?“ (Ebd.)

Bedenkt man die jeweilige Perspektive der Akteure auf die UNB, stellt sich damit auch die Frage, wie vor dem Hintergrund der drei involvierten kommunikativen Instanzen

– wie dem MSB mit seinen rechtlichen Vorgaben,
– den als Transmitter fungierenden Seminarausbilder:innen in den ZfsL (mit ihren didaktischen Konzeptionen für die Ausbildung) und
– den Referendar:innen als die Auszubildenden

die Kommunikation zwischen Ausbildenden und Referendar:innen in der konkreten Ausbildungssituation geführt wird. Damit ist schon der methodische Zugang dieser Arbeit angedeutet: Die UNB wird im Folgenden als konkrete Gesprächssituation unvoreingenommen, wenn das überhaupt denkbar ist, und mit einem konsequent sprachanalytischen Blick betrachtet. Dabei steht im Mittelpunkt des Interesses, wie die Beteiligten die interaktiven Prozesse während der UNB gestalten. Mit anderen Worten: Mit der Kommunikationsanalyse der UNB wird auch das Ziel verfolgt, zu klären: „Was geht hier eigentlich vor?“ (Goffman 1980: 16)


BY

2 Forschungsdesign und methodologische Entscheidungen

Innerhalb dieser Arbeit werden entsprechend der Fragestellung nach der Kommunikation während der UNB unter Berücksichtigung der involvierten Kommunikationsinstanzen unterschiedliche empirische Zugänge zum Feld gewählt. Ihre Berücksichtigung soll dabei nicht verstanden werden als eine Ausschärfung des Datenmaterials im Sinne einer Validierung der erzielten Ergebnisse.[1] Es soll vielmehr untersucht werden, wie sich die Kommunikationsweisen der drei Instanzen zueinander verhalten.

Bevor die verschiedenen Zugänge im Einzelnen vorgestellt werden, wird auf der methodologischen Ebene zunächst das Verbindende dieser Zugänge beschrieben.

2.1 Rahmungen als kommunikative Orientierung

Die Forschungsfrage, wie die Akteure die Kommunikation im Kontext der UNB gestalten, ist gerade für die LAA mit dem Start ins Referendariat und damit in einen für sie neuen berufsbiographischen Prozess bedeutend. Doch auch für die anderen Beteiligten ist die Situation in der Lehrerausbildung alles andere als eine Selbstverständlichkeit.

Das ist zunächst sicher kein Charakteristikum dieser Berufsausbildung, sondern betrifft jegliches Alltagshandeln, allemal im Umgang mit anderen Menschen. Typischerweise benutzen wir für das Alltagshandeln Sortiermuster, mit denen wir uns orientieren, ohne dass wir uns dessen unbedingt bewusst wären. Diese

[1] Dies würde auch Flicks Verständnis von „Triangulation" (2011: 11) der erhobenen Daten widersprechen; s. dazu ausführlicher Abschn. 2.2

A. Bührig-Hollmann, *Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-41121-3_2

Muster gestatten gerade im gesellschaftlichen Miteinander die notwendige Orientierung für „die wechselseitige Bezugnahme der beteiligten Akteure", so Geideck und Liebert (2003: 3), die in diesem Zusammenhang auch von „Sinnformeln" sprechen. In Anlehnung an Max Weber stellen diese Sinnformeln überhaupt die Möglichkeit für soziales Handeln und soziale Beziehungen dar.

Sinnformeln[2], man könnte auch von Rahmungen oder Deutungsmustern sprechen, haben zwei wesentliche Charakteristika: Sie sind zumeist verbal-sprachlich formuliert und besitzen einen „dynamischen Charakter", d.h. sie bewegen sich auf einem Kontinuum zwischen „Kontroverse und der Nichtthematisierung" (ebd.: 5).

Ein Kerngedanke der Rahmentheorie geht davon aus, dass über das „Rahmungswissen" die Interagierenden soziale Situationen „umgrenzen". Damit werden „Themen und Schwerpunkte gesetzt, Handlungsabfolgen umschrieben … sowie die Kommunikationsebenen und Deutungswissen selbst spezifiziert." Hettlage charakterisiert (1991) Goffmans Rahmenanalyse als die geeignete Theorie, um die „Plastizität", das „Periphere" oder auch die „Offenheit" (ebd.: 100) in den Wechselbeziehungen des sozialen Raums nachzuweisen. Die beschriebene Leistung des Rahmens sichert, so Hettlage (1991: 102), in Kommunikationssituationen die Koordination der Deutungen und damit die Organisation und die „erwartbare Teilhabe" an der sozialen Wirklichkeit.

Goffman (1980: vgl. 31) unterscheidet bei der Beschreibung von Ereignissen unterschiedliche Rahmungen, wobei soziale Rahmungen für die Ereignisse vorbehalten sind, „an denen Wille, Ziel und steuerndes Eingreifen einer Intelligenz, eines Lebewesens … beteiligt ist." (Ebd.: 32) Allerdings wird die aktive Rolle bei der Benutzung oder Anwendung eines orientierenden Rahmens von Goffman (ebd.: 50) relativiert.

„Kurz, die Beobachter tragen ihre Bezugssysteme aktiv in die unmittelbare Umwelt hinein, und das verkennt man nur, weil die Ereignisse gewöhnlich diese Bezugssysteme bestätigen, so daß die Hypothesen im glatten Handlungsverlauf untergehen."

Als Frame-Theorie ist Goffmans Idee der sozialen Rahmung vor allem in der Medienforschung ein Kernbegriff geworden. So geht beispielsweise Matthes (2014: 10) davon aus, dass der „Framing-Ansatz" als eine Art Sammelbegriff für den „aktiven Prozess des selektiven Hervorhebens von Informationen und Positionen" steht. Im Kontext der Analyse von Berichterstattungen vor allem politischer Kommunikation untersuchen Vertreter des Framing-Ansatzes vorzugsweise sog. „strategische framings", wie sie vor allem die Kommunikation von „politischen

---

[2] Zur weiteren begrifflichen Ausdifferenzierung verweise ich hier stellvertretend auf die schon erwähnten Autoren Geideck et al. (2003).

Akteuren“ bestimmen. „Das Ziel der Kommunikatoren ist es, den eigenen Frame zu vermitteln und in der öffentlichen Diskussion zu etablieren“ (ebd.: 14). Der Begriff des „strategischen Rahmens“ verweist im Kontext der politischen Kommunikation auf einen hohen Grad der Bewusstheit bei der Wahl des speziellen Rahmens für einen zu verbalisierenden Inhalt. Dass der Grad der Bewusstheit von den Rezipienten dieser Kommunikation allerdings nicht im selben Maße wie von den Verursachern geteilt wird, zeigt beispielsweise der Titel von Lakoff und Wehling (2016), der davon spricht, dass politische Metaphorik „Auf leisen Sohlen ins Gehirn“ gelangt.

Für die vorliegende Forschungsarbeit wird der Begriff des „Rahmens“ in einem allgemeinen Verständnis vorausgesetzt. Unter dem kommunikativ hergestellten „Rahmen“ wird im Sinne Goffmans der „Verständnishintergrund“ (Goffman 1980: 32) bezeichnet, mit dem die Interagierenden die UNB hinsichtlich der Funktion und ihrer eigenen Beteiligung verstehen. Der Grad der Bewusstheit wird dabei anders als in der Medienforschung keine bedeutende Rolle spielen, weil für die zu untersuchenden Kommunikationssituationen das geschilderte Motiv der Etablierung und Durchsetzung des eigenen Rahmens im Unterschied zur strategisch geplanten politischen Kommunikation eine untergeordnete Rolle spielt.

2.2 Methodische Folgerungen

Goffmans methodisches Vorgehen aus seinen zahlreichen Untersuchungen zu erkennen oder extrahieren zu wollen, ist ein schwieriges, wenn nicht gar unmögliches Unterfangen. So weist Lüders (1994: 110) darauf hin, dass dies auch der Grund dafür sei, dass sich viele Leser entweder von ihm abwenden oder zumindest Goffmans methodisches Vorgehen „- etwas euphemistisch – als ‚unorthodox‘ einstufen.“ Und obschon sich Goffman für Interviews und andere Gesprächsformen interessiert hat, so z.B. in „Forms of Talk“ (1981), lässt sich auch hier, so Lüders (ebd.: 11) von keiner „ausgearbeiteten Methodologie“ sprechen.

Damit ist man mit dem Problem konfrontiert, wie, ausgehend von Goffmans Gedanken des Rahmens, der von den Interagierenden für soziale Kontexte gesetzt wird, die Strukturierung des involvierten Wissens geschieht und weiter, wie dieses zu beobachten ist. Das Problem lässt sich mit Busse (2009) und seiner Frage nach der „kulturwissenschaftlichen Semantik“ (ebd.: 126) konkretisieren und damit danach, wie die vor allem sprachlich hervorgebrachte Strukturierung von Verstehen konstituiert wird. Im Sinne Busses ist damit der Anschluss an Goffman in einer „semantischen Epistemologie“ (ebd.) zu sehen.

Busses Diskurs-Gedanken verbindet dabei verschiedene linguistische Einzeldisziplinen mit dem Ziel, einen Themenkomplex bei der Analyse „um benachbarte und relevante Texte“ (ebd.: 128) zu erweitern. Dafür werden semantische Analysen berücksichtigt, die im Sinne der „Frame-Semantik“ Charles F. Fillmores dem „verstehensrelevanten Wissen in seiner Breite und Fülle“ nachgehen. Die Semantik dieser Ausformung setzt ihren Fokus auf das „tacit knowledge“ (ebd.: 132) der Sprechenden. Mit der Verwendung des Begriffes „Frame“ als „kognitivem Grundbegriff“ (vgl. Busse 2018: 73 f.) sieht Busse es als notwendig an, den sich auf sprachlicher Ebene abbildenden Phänomenen eines gesetzten Rahmens dadurch angemessen Rechnung zu tragen, dass Frame-Strukturen bei allen Typen sprachlicher Zeichen zu suchen sind.

2.3 Ein mehrperspektivischer Zugang zum Feld

Bei den im Kontext der Lehrerausbildung zu unterscheidenden drei kommunikativen Instanzen (dem MSB, den ZfsL und den beteiligten Referendar:innen) interessieren im Zuge dieser Forschung die kommunikativen Grundstrukturen oder Frames, die innerhalb der jeweiligen Instanzen bestehen und wie dort, wo sie miteinander interagieren, die Interaktion verläuft.

Die Mehrperspektivität für diese Forschungsarbeit zur UNB ist gewählt worden, um zu untersuchen, ob die jeweilige Perspektive der unterschiedlichen Akteure miteinander vereinbar ist oder ob wohlmöglich ihre Unterschiedlichkeit die Kommunikation der Interagierenden beeinflusst oder stört.

Innerhalb der sozialwissenschaftlich orientierten Forschung wird die Kombination unterschiedlicher Zugänge zu einem Forschungsfeld als Triangulation beschrieben. Flick unterscheidet zwei Formen von Methodentriangulation:

Zum einen die „Methodeninterne Triangulation“ (2011: 49), die unterschiedliche „Zugänge innerhalb einer Methode systematisch und begründet verwendet“ (ebd.).

Eine andere Form der Triangulation liegt dann vor, wenn „verschiedene qualitative Methoden“ (ebd.) kombiniert und damit „unterschiedliche Perspektiven“ (ebd.) eröffnet werden. In Anlehnung an Schütze (1994: 235, zit. nach Flick, ebd.: 55) kann als Vorteil der Triangulation unterschiedlicher methodischer Verfahren gelten, dass „verschiedene Materialsorten unterschiedliche Realitätsbezüge haben“ und damit ein Forschungsgegenstand unter Beteiligung „unterschiedlicher Realitätsperspektiven“ erforscht wird.

Der hier gewählte Zugang zum Untersuchungsfeld kann im Sinne Flicks als Triangulation verschiedener qualitativer Methoden verstanden werden. Um

die unterschiedlichen kommunikativen Instanzen angemessen berücksichtigen zu können, sollen die jeweils üblichen Kommunikationsformen, wie sie im natürlichen Feld dieser Instanzen auftauchen, untersucht werden. Dabei werden sich die jeweiligen Zugänge zum Feld darin ähneln, dass sie hinsichtlich ihres Verständnishintergrunds im Sinne einer „semantischen Rahmung" analysiert werden.

Die verschiedenen Zugänge im Überblick:
Im Vorfeld dieser Untersuchung wird mittels einer Dokumentenanalyse untersucht, inwiefern das, was alltägliche Praxis im zweiten Teil der Lehrkräfteausbildung ist, auf der Grundlage der ministeriellen Vorgaben (1. Instanz) durch die Ausgestaltung der didaktischen Konzepte seitens der ZfsL in NRW (2. Instanz) vorstrukturiert ist. Es stellt sich dabei die Frage, welche Annahmen und Forderungen im Kontext der Ausbildungsordnung von dieser Instanz (der ZfsL) an die UNB herangetragen werden. An dieser Stelle sei schon auf das Konzept des „autonomen Lerners"[3] verwiesen, mit dem eine gewisse Haltung auch für die Positionierung der Ausbilder:innen im Ausbildungsprozess nahegelegt wird.

Ein wesentlicher Gegenstand dieser Untersuchung ist die UNB selbst, wie sie zwischen einem Fachleiter und einer Referendarin durchgeführt wird. Im Sinne einer explorativen Fallstudie wird die UNB ausführlich kommunikationsanalytisch hinsichtlich des Interaktionsweisen der Beteiligten untersucht. Der hier gewählte sprachanalytische Ansatz bemüht sich dabei um eine größtmögliche Distanz zwischen dem Gegenstand der Untersuchung und dem Standpunkt der Forscherin, die als Akteurin im Feld hilfreiche Felderfahrung aus dem untersuchten Gegenstand mitbringt.

Die auf einer Metaebene angesiedelte linguistische Beschreibung der sich im Gesprächsverlauf zeigenden sprachlichen Phänomene ist in dieser Ausführlichkeit und in diesem Setting ihres natürlichen Auftretens im Kontext der Lehrer:innenausbildung neu. Die im Gesprächsverlauf erkennbaren sprachlichen Interventionen werden vor allem im Hinblick auf die jeweilige Positionierung des Fachleiters und der Referendarin untersucht. Die Positionierungsstrategien sollen dabei Hinweise auf ein differenziertes Verständnis der eingenommenen Interaktionsrolle liefern.

[3] An dieser Stelle wird der Begriff des „autonomen Lerners" verwendet, um ihn als Fachterminus zu. kennzeichnen. Bei weiteren Begriffen, wie sie in der einschlägigen Fachliteratur verwendet werden (z. B. „Sprecher", „Hörer" oder „Adressat") wird je nach Kontext entschieden, ob der gegenderte oder der bisher in der Literatur verwendete Begriff benutzt wird.

Als dritte kommunikative Instanz gilt im Rahmen dieser Forschungsarbeit die Perspektive der Referendar:innen auf die UNB.

Dafür werden die Beobachtungen und Kommentare der Referendarin zu der vorliegenden videographierten UNB als „Nachträglich lautes Denken" einbezogen. Als weiterer Zugang ist eine Gruppendiskussion mit Referendar:innen gewählt worden. Mit diesem weiteren empirischen Zugang wird die Datenbasis durch die Berücksichtigung einer repräsentativen Ausbildungsgruppe vergrößert. Die Wahl einer in der Fächerkombination gemischten Ausbildungsgruppe bietet den Vorteil einer größeren Repräsentativität aus der Gesamtmenge der Referendar:innen und gleichzeitig auch hinsichtlich der involvierten Fachleitungen.

Als Ergebnis der Datenanalyse werden vor allem die sprachlichen Phänomene im Fokus der Auswertung stehen, die im Kontext ihres Auftretens Aufschluss geben über die Orientierung darüber, was die Funktion einer UNB ist.

Das Gefüge unterschiedlicher Perspektiven zur Unterrichtsnachbesprechung veranschaulicht die nachfolgende Grafik (Abbildung 2.1).

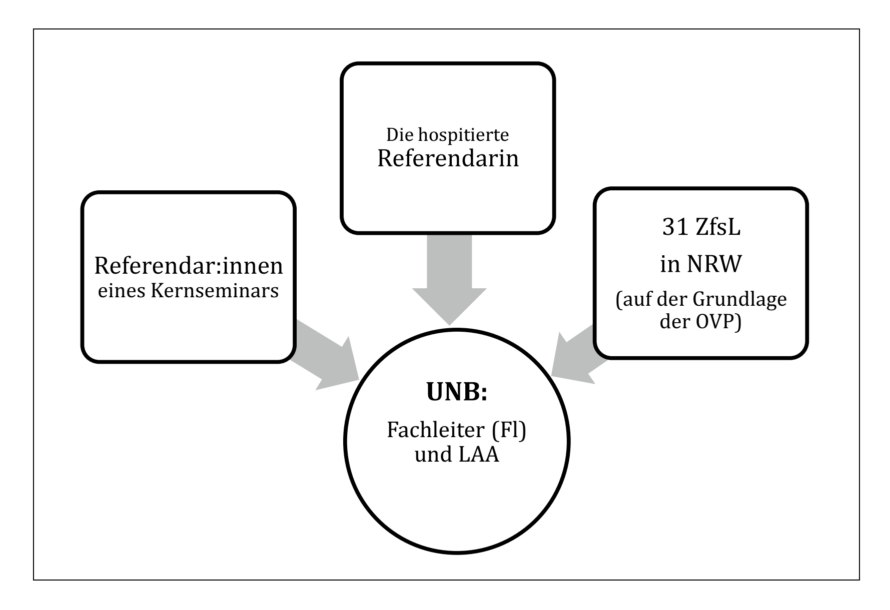


Abbildung 2.1 Perspektiven auf die Unterrichtsnachbesprechung

In der untenstehenden Tabelle werden die einzelnen Daten, die Art ihrer Erhebung und ihr Umfang als Übersicht zusammengefasst:

Tabelle 2.1 Datenmaterial der Untersuchung

	Datenerhebung:	**Art der erhobenen Daten**	**Datenumfang**	**Analyseverfahren**
1.	Internetrecherche: Homepages der 31 ZfsL in NRW	Dokumente	31 Homepages	Dokumenten-analyse
2.	UNB (nicht teilnehmende Beobachtung) von Fl. und LAA	Videoaufnahme, transkribiert	1 Aufnahme (UNB: 37 Minuten)	Kommunikations-analyse (Positionierung der Agierenden)
3.	Nachträglich Lautes Denken der LAA	Audioaufnahme, ausschnittweise transkribiert	1 Aufnahme (45 Minuten)	Kommunikations-analyse
	Gruppendiskussion von LAA im Kernseminar	Videoaufnahme	1 Aufnahme (45 Minuten)	Metaphernanalyse

Eine detailliertere Darstellung der einzelnen methodischen Herangehensweisen werden dem jeweiligen Kapitel vorangestellt (Tabelle 2.1).

2.4 Die Kommunikationsanalyse als Schlüssel zum Verständnis

Bei aller Unterschiedlichkeit der hier erhobenen Daten verbindet die „sprachliche Spurensuche“ zu Funktion und Rolle der UNB die verschiedenen empirischen Zugänge dieses Vorhabens. Man kann den hier gewählten Fokus auf die Sprache der Beteiligten im weiteren Sinne als einen Beitrag zur Gesprächsforschung im Erziehungs- bzw. Professionalisierungsbereich von Pädagog:innen verstehen.

In der Gesprächsforschung haben „Talk-at-work“-Studies eine breite Tradition.[4] Professionelle Handlungsfelder zeichnen sich nach Schützeichel (2012: 250) dadurch aus, dass sie sich in ihrer „Interaktionsarbeit durch eine hohe Kooperationsnotwendigkeit“ für den gemeinsamen Verständigungsprozess auszeichnen. Dabei wird vor dem Hintergrund der Ethnomethodologie davon ausgegangen, dass dieser Verständigungsprozess als ein soziales Produkt der

[4] Vgl. hierzu: Drew & Heritage (1992).

Interagierenden zu betrachten ist. Strukturen sozialen Handelns werden, so Breidenstein (2012), nicht als Gegebenheiten vorausgesetzt noch als „analytische Ressource“ (ebd.: 388) benutzt. Es wird vielmehr untersucht, wie diese Strukturen in actu hergestellt werden.

Die „studies of work“ kann man als einen Forschungsansatz verstehen, der in den 1970er Jahren aus der Ethnomethodologie entstand und durch die Konversationsanalyse wesentliche methodische Impulse erfahren hat (Bergmann 2019: 130). Im Zuge ethnomethodologischer und konversationsanalytischer Arbeiten werden dabei häufig ignorierte Praktiken des alltäglichen beruflichen Handelns entdeckt, die den Akteuren selbst nicht immer bewusst sind.

Die pragmatische Perspektive auf die Sprache der in einem sozialen Berufsfeld Agierenden fragt u.a. nach sprachlichen Konventionen und Mustern, mit denen diese ihre Beziehung zueinander herstellen. Als wichtiger und in seinen Rezeptionen bedeutender Ansatz kann das Konzept von „face work“ Goffmans ([1967], dt. 1986: 10 ff.) gelten. Goffman kann damit auch als Vorläufer des „Impressions-Managements“ gelten, wobei Holly in seinem Übersichtsartikel über „Beziehungsmanagement und Imagearbeit“ (2001) auf den oben schon erwähnten methodischen Mangel (vgl. Abschn. 2.1) der von ihm aufgeführten Forschungsarbeiten hinweist:

> „ …in diesen Ansätzen wird zwar gelegentlich auf Sprachliches verwiesen, es geht aber in der Regel nicht um die verstehende Analyse von authentischen Gesprächsdaten“ (ebd. 1383).

Es wird in dieser Arbeit in Anlehnung an Garfinkel (2002) davon ausgegangen, dass sich im Verlauf eines Gesprächs soziale Phänomene zeigen. Hierbei interessiert vor allem die Frage nach dem Wie des Herstellens. In den Fokus rückt damit ein Untersuchungsdesign, das dem Alltag und den dort zu findenden Kommunikationssituationen gerecht werden kann. Damit werden Daten ausgeblendet, die zum Zwecke der Untersuchung erst hergestellt werden. Mit der Verpflichtung möglichst real-lebensweltliche Phänomene zu untersuchen und zu beschreiben, ist es notwendig, dass im Sinne der ethnomethodologischen Spezifik die zu untersuchende Situation adäquat erfasst werden kann. „Denn um imstande zu sein, eine Praxis zu identifizieren und zu verstehen, muss man die Erfahrung ihrer Hervorbringung machen“ (ebd.: 389, zit. nach Breidenstein, Tyagunova). Entsprechend müssen Forscherinnen und Forscher „mindestens in einem allgemeinen Sinn“ (ebd.) kompetent in Bezug auf das zu klärende Phänomen sein. Andererseits gilt es dabei zugleich eine angemessene Distanziertheit gegenüber den zu untersuchenden Gegenständen einzunehmen, um subjektive Zuschreibungen

zu vermeiden. Dazu werden Verfahren der möglichst passiven Registrierung von sozialen Geschehen, wie sie mediale Aufnahmetechniken ermöglichen, genutzt. Die erhaltenen Rohdaten werden danach ausführlich und detailgenau transkribiert, wobei konventionalisierte Transkriptionsverfahren eine möglichst getreue und gleichzeitig nachvollziehbare Lesart dieser Daten garantieren sollen.

Es gilt im Folgenden sprachliche Leistungen wahrzunehmen, zu beschreiben und zu reflektieren vor dem Hintergrund, dass das, was im Alltag eher selbstverständlich erscheint, der großen orientierenden und strukturierenden Leistung unserer Sprache zu verdanken ist. Um dabei die Variationsbreite standardsprachlicher Ausdrücke adäquat untersuchen zu können, kann und soll die systematische Beschreibung ihrer Einzelerscheinungen nicht auf einige wenige Handlungsfunktionen beschränkt werden. Will man die verschiedenen kommunikativen Aufgaben und Zwecke des verwendeten Sprachsystems untersuchen, benötigt man ein umfassendes Werk, das die Vielfältigkeit des Formenaufbaus der (deutschen) Sprache erschließt. Ein solches Regelwerk, das diese Arbeit bei ihrer Analyse vor allem der gesprochenen Sprache begleitet, ist die Grammatik der deutschen Sprache, herausgegeben von den Schriften des Instituts für deutsche Sprache (1997, herausgegeben von Eroms, Stickel und Zifonun) unter Mitarbeit eines großen Autorenteams.

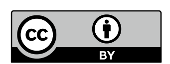
Die Autoren verpflichten sich mit ihrer umfassenden Grammatik folgenden zwei Grundsätzen:

1. „Grammatiken sollen universellen Fragestellungen zugänglich sein, d.h. die Besonderheiten der Sprache, wie sie für Typologie- und Universalienforschung relevant sind, hervortreten lassen und ein Begriffsnetz verwenden, das auch für andere Sprachen verwendet wird oder verwendbar ist. “ (Ebd.: 3)
2. „Grammatiken sollen nicht normativ sein, sondern die Sprachwirklichkeit zum Gegenstand haben.“ (Ebd.)

Mit der Wahl des hier verwendeten linguistisch-beschreibenden Verfahrens sollen folgende Bedingungen für die eigene Forschung berücksichtigt werden:

– Um der Gefahr subjektiver Eindrücke mit einer möglichen vorschnellen Deutung zu begegnen, bedarf es einerseits einer buchstäblichen Verlangsamung des Erkenntnisweges. Das hier verwendeten linguistische Verfahren bildet eine solche Verlangsamung (im Sinne einer reflektierten Subjektivität) durch die

aufwändig beschreibende Analyse und ermöglicht so eine hohe Sensibilität bei der Rekonstruktion des Forschungsgegenstandes.
– Andererseits sollen damit der Erkenntnisprozess und die Ergebnisse der Sprachanalyse möglichst transparent nachzuverfolgen sein, indem die Interpretations- und Deutungsergebnisse Schritt für Schritt dargestellt werden.





3 Das Referendariat

Im Folgenden werden zunächst die formalen Ausbildungsbedingungen für die zweite Hälfte der Lehrerausbildung dargestellt. Hieran schließt die sprachliche Spurensuche danach an, wie die UNB innerhalb der Ausbildung angehender Lehrer:innen gestaltet wird.

Die Lehrerausbildung in Deutschland gliedert sich in zwei Phasen: Nach einem Hochschulstudium folgt der Vorbereitungsdienst (VD) in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL) und zugewiesenen Ausbildungsschulen. Geregelt wird die Ausbildung der Referendar:innen durch das Lehrerausbildungsgesetz (LABG) für die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung bzw. die Ordnung für den Vorbereitungsdienst (OVP) für die zweite Phase. Die Ausführungen der Verordnungen regeln vor allem die Bedingungen für den äußeren Rahmen des Vorbereitungsdienstes wie die Voraussetzungen für Aufnahme und Dauer des VD, die Zuweisung der Ausbildungsorte und die Bedingungen für die Zweite Staatsprüfung.

3.1 Institutionelle Rahmenbedingungen

Die Ausbildungscurricula der einzelnen Länder werden von inhaltlichen Standards durch die bundesweite Kulturministerkonferenz (KMK) festgelegt, die sich an den zukünftigen Anforderungen des Berufsbildes ausrichten[1].

Ähnlich wie die frühere Rahmenvorgabe formuliert das „Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst" die Kompetenzerwartungen an

[1] Eine vergleichende Studie zu den Ausbildungsstandards der einzelnen Bundesländer findet sich bei Jutta Walke (2007).

A. Bührig-Hollmann, *Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-41121-3_3

die Lehramtsanwärter:innen, die sie am Ende ihres VD ausgebildet haben sollen. Dabei dienen ausgewiesene „Handlungsfelder“[2] den Referendar:innen als Orientierung für ihren „selbstverantworteten Kompetenzerwerbsprozess“ (ebd.: 5).

Die Gesamtverantwortung der Ausbildung liegt bei den Leitungen der Zentren für die schulpraktische Lehrerausbildung (ZfsL). Das ZfsL ist auch der Ort, an dem die Referendar:innen ihre fachliche und überfachliche Ausbildung erlangen. Ausgebildet werden die LAA in den (beiden) Fächern, in denen sie auch ihren Masterabschluss erworben haben.

Mit der Reform des Vorbereitungsdienstes (VD) 2011 wurde die Dauer der Ausbildung von 24 auf 18 Monate verkürzt. Die wöchentliche Unterrichtsverpflichtung (Hospitationen, Unterricht unter Anleitung und selbstständig erteilter Unterricht) der Auszubildenden wurde von 12 auf 14 Stunden erhöht. Die bisher übliche „Hausarbeit“ im Rahmen der 2. Staatsprüfung entfiel.

Während ihrer Ausbildung haben die LAA in jedem ihrer Fächer (in der Regel) fünf Unterrichtsbesuche (UB) gemäß § 11(3) OVP zu absolvieren. Die UB besitzen einen hohen Stellenwert für die Auszubildenden, da ihre Benotungen (in der Regel in der 2. Ausbildungshälfte des VD, ab dem 3. UB) eine wesentliche Grundlage für die Note des Langzeitgutachtens bilden.

Die konkrete „Ausprägung der Kompetenzen“, an denen sich die Gutachten orientieren, entsprechen dabei den Lehrerfunktionen, wie sie im Kerncurriculum (ebd.) benannt werden. Dabei sind die Standards laut OVP nur als Handlungsgrundlage für die Ausbildung zu verstehen. Sie bieten ausgewiesener Maßen Gestaltungsmöglichkeiten für die an der Ausbildung beteiligten Institutionen und sind aus diesem Grund entwicklungsoffen formuliert. So liegt es laut OVP (§ 10, Absatz 6) im Aufgabenbereich der ZfsL, konkrete „Ziele und Handlungskonzepte“ für die Ausbildung der LAA auszuformulieren.

Ähnlich wie schon die Rahmenvorgabe formuliert auch das Kerncurriculum 2021 Gestaltungsmöglichkeiten bei der Lehramtsausbildung auf der Grundlage

[2] Insgesamt werden laut Kerncurriculum des Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen fünf übergeordneten Handlungsfelder ausgewiesen: „Handlungsfeld U: Unterricht für heterogene Lerngruppen gestalten und Lernprozesse nachhaltig anlegen; Handlungsfeld E: Den Erziehungs- und Bildungsauftrag in Schule und Unterricht wahrnehmen; Handlungsfeld L: Lernen und Leisten herausfordern, dokumentieren, rückmelden und beurteilen; Handlungsfeld B: Schülerinnen und Schüler und Erziehungsberechtigte beraten; Handlungsfeld S: Im System Schule mit allen Beteiligten entwicklungsorientiert zusammenarbeiten;“ alle fünf Handlungsfelder unterstehen dabei der „Leitlinie Vielfalt“ für Lehren und Lernen in heterogenen Lerngruppen.

der ausgewiesenen Kompetenzen, die „beschränkt“ sind auf „ausgewählte Konkretionen“ (ebd.: 3). Damit verweisen die Vorgaben insgesamt darauf, dass die ZfsL als ausbildende Institutionen die „seminardidaktische Umsetzung“ festlegen.[3]

3.2 Vorgaben des MSW für die Referendar:innenausbildung

Schon im Bericht an den Landtag zum „Entwicklungsstand und Qualität der Lehrerausbildung (2013: 11) heißt es, dass die „Implementierung des Lehrerausbildungsgesetzes“ generell „beteiligungsorientiert“ erfolgen solle. Der eingeräumte Gestaltungsspielraum wird gerade dadurch ermöglicht, dass, wie oben schon erwähnt, inhaltliche Vorgaben der Ausbildung nur in knapper Form vorliegen. So erscheint es notwendig, die wenigen Vorgaben genauer in den Blick zu nehmen.

Zunächst wird hierfür die Zielformulierung der OVP hinsichtlich ihrer aus der Formulierung ableitbarer Vorgaben genauer untersucht.

Das Ziel des Vorbereitungsdienstes der zukünftigen Lehrer:innen wird in § 1 der Ordnung des Vorbereitungsdienstes und der Staatsprüfung für Lehrämter an Schulen (OVP) in der aktuellen Fassung vom 10. April 2011 (geändert durch Verordnung vom 8. Juli 2018) beschrieben:

> „Der Vorbereitungsdienst bereitet Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter als eigenverantwortlich Lernende auf die spätere berufliche Unterrichts- und Erziehungstätigkeit an Schulen vor.“[4]

Bei der Zielformulierung werden folgende zwei Aspekte aufgegriffen, die Hinweise liefern, wie die Ausbildung der LAA zu geschehen habe:

1. Der Vorbereitungsdienst „bereitet die Lehramtsanwärter vor“ und
2. die Rolle der Auszubildenden während des Vorbereitungsdienstes wird „als eigenverantwortlich Lernende“ bezeichnet.

[3] Https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/kerncurriculum_vorbereitungsdienst.pdf (letzter Zugriff am 11.07.2022).

[4] https://bass.schul-welt.de/11447.htm#20-03nr11p1 (letzter Zugriff am 12.07.2022).

1. Ein Blick auf den Wortgebrauch des transitiven Verbs „vorbereiten“ klärt darüber auf, dass sich dieses Verb in sechs Bedeutungsgruppen[5] unterteilen lässt. Das Wörterbuch des deutschen Wortschatzes unterscheidet die semantischen Gruppen a) der Erzeugung (z. B. ausarbeiten, herstellen, hervorbringen), b) des Plans (z. B. anbahnen, einrichten, entwickeln), c) der Vorbereitung (i.e.S. z. B. abstecken, entwerfen, zurechtlegen), d) des Lehrens (z. B. anleiten, ausbilden, schulen), e) der Erwartung (z. B. Erwartung erzeugen, hinhalten, versprechen) und d) der Vorhersicht (z. B. berechnen, organisieren, vorbauen).

   Im Zusammenhang mit der Referendar:innenausbildung erscheint die Bedeutung von „Vorbereitung“ im Sinne des „Lehrens“ als naheliegende semantische Sachgruppe zu gelten. Dies leuchtet schon deshalb ein, da „vorbereiten“ hier als Akkusativkomplement und damit kausativ verwendet wird (im Sinne von „der Vorbereitungsdienst bereitet die LAA vor“) im Unterscheid von „sich vorbereiten“ als Reflexivum auf das Subjekt, mit dem ein Vorbereiten etwa im Sinne von „hervorbringen“, „trainieren“ oder „üben“ gemeint ist. Im Sinne von „vorbereiten“ als „jemanden vorbereiten“ würde der Vorbereitungsdienst die Referendar:innen insofern ausbilden, als diese durch Formen der Lehre unterwiesen würden.

   Allerdings erhält diese Bedeutungsvariante eine inhaltliche Abschwächung, da mit die Formulierung „Der Vorbereitungsdienst bereitet die LAA…vor“ die am Ereignis beteiligten Ausbilder:innen nicht benannt werden. Es scheint damit der Eindruck zu entstehen, als seien es nicht bestimmte Menschen, die Ereignisse bewirken, sondern als handele es sich dabei um Prozesse, die von selbst ablaufen.[6]

2. Hier schließt sich der zweite Aspekt der Zielformulierung an. Betrachtet man die Konkretisierung hinsichtlich des angestrebten Ausbildungsziels, so fällt in dem zitierten Abschnitt aus der OVP auf, dass mit der als-Phrase die Lehramtsanwärter:innen in ihrer Auszubildendenrolle spezifiziert werden. Das *als*-Adjunkt als Qualitativsupplement qualifiziert die LAA als „eigenverantwortlich Lernende“ (OVP, § 1). Damit ist ein wesentliches Stichwort des aktuellen pädagogischen Theoriediskurses benannt. Der eigenverantwortliche Lerner steht hier in der Tradition einer subjektwissenschaftlichen Lerntheorie, die den Lernenden als Subjekt charakterisiert, das aktiv und selbstgesteuert den Konstruktionsprozess des eigenen Lernfortschritts erzeugt.

[5] https://www.dwds.de/wb/vorbereiten#wb-1 (letzter Zugriff: 11.07.2022)

[6] Vgl. dazu die Funktion der Argumentreduktion in: GDS, S. 1849.

Damit sei an dieser Stelle ein erster Hinweis darauf gegeben, dass, berücksichtigt man die nähere Spezifizierung der LAA als „eigenverantwortlich Lernende" die Bedeutung von „Vorbereitung" hinsichtlich der skizzierten Bedeutungsvarianten eingeschränkt werden kann. Die Bedeutungsvariante „Lehre"[7] scheint mit der in der OVP-Formulierung der als-Phrase (als eigenverantwortlich Lernende) wenig kompatibel, es sei denn, man verstünde „Lehre" als besondere Ausprägung erwachsenenpädagogisch angelegter Lehrform. Schon an dieser Stelle wird deutlich, dass die Ausrichtung der Lehrer:innenausbildung auf die Ausbildung „erwachsener Lernender"[8] in der didaktischen Konkretisierung einige Anforderungen an die Ausbilder:innen und Auszubildenden stellt.

Im Folgenden werden weitere Hinweise aus der OVP und den ministeriellen Veröffentlichungen im Hinblick für die Art der Weise, wie die Ausbildung der LAA zu geschehen hat, untersucht.

In §11 der OVP wird die Ausbildung der Referendar:innen an den Schulen dargestellt und in Absatz (3) werden in diesem Zusammenhang die Unterrichtsbesuche durch die Seminarausbilder:innen beschrieben:

> „(3) Die Ausbildung umfasst Hospitationen und Ausbildungsunterricht (Unterricht unter Anleitung und selbstständiger Unterricht). Sie erstreckt sich auf alle Handlungsfelder des Lehrerberufs. Die Seminarausbilderinnen und Seminarausbilder besuchen die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter im Unterricht. Die Besuche dienen der **Anleitung**, **Beratung, Unterstützung** und **Beurteilung** (Hervorhebungen A.B.-H.)."[9]

Betrachten wir die vier hier aufgeführten Funktionen im Einzelnen:

Anleitung: Für die dreiphasige Ausbildung[10] des achtzehnmonatigen Vorbereitungsdienstes sind vor allem für die 1. Phase („Dauer 3 Monate") neben dem Kennenlernen der Schule, einer ersten Einarbeitung in die schulischen Abläufe und Hospitationen von Unterricht, „Unterricht unter Anleitung" vorgesehen.

Als Ausbildungsunterricht wird nach § 11 (3) der OVP „Unterricht unter Anleitung und selbstständiger Unterricht" verstanden. Der Ausbildungsunterricht

---

[7] Ein Gegenmodell zur Erwachsenenpädagogik, das die Vorbereitung eher als Ausbildung der Referendar:innen verstehen würde, ginge davon aus, dass ihr Lernprozess vor dem Hintergrund der zu erwerbenden Kompetenzen und Qualifikationen des Arbeitsmarktes zu verstehen wäre (vgl. Pongratz, Hans/Voß, Günther 2004).

[8] MSW 04/2021: Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst, S. 5

[9] https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_bes_detail?sg=0&menu=1&bes_id=17404&anw_nr=2&aufgehoben=N&det_id=460354 (Zugriff am 26.08.2020).

[10] Vgl. hierzu Gerdes & Annas-Sieler (2013): S. 10.

(er umfasst 14 Wochenstunden) innerhalb der ersten drei Monate wird in der zweiten Phase zunehmend von der Unterrichtsverpflichtung der Referendar:innen, dem sog. „selbstständig erteiltem Unterricht“ oder auch bedarfsdeckendem Unterricht (BdU) abgelöst. Der Anteil des BdU am Ausbildungsunterricht beträgt in der Mitte der Ausbildung, also ab der 2. Phase des VD, insgesamt neun Wochenstunden; damit verbleiben durchschnittlich fünf Wochenstunden als Unterricht unter Anleitung oder auch als Hospitation von Unterricht. Üblicherweise wird von den Referendar:innen nach einer kurzen Phase der Hospitation der Unterricht einer Lerngruppe übernommen. Eine beauftragte Lehrkraft begleitet dabei den Unterricht und steht als Expert:in für die Planung, Durchführung und Reflexion des von der LAA erteilten Unterricht zur Verfügung.

Neben der Anleitung durch die Ausbildungslehrer:innen einer Schule stehen auch die Seminarausbilder:innen mit ihrem eigenen Unterricht für die Anleitung der Referendar:innen zur Verfügung. Dies geschieht häufig in den sogenannten Intensivphasen am Beginn des Referendariats. Hier werden die LAA in Grundsätze der Planung und Gestaltung von Unterricht handlungspraktisch eingeführt, indem der Unterricht der Seminarausbilder:innen gemeinsam mit Referendar:innen geplant, durchgeführt und auch reflektiert wird.

Anleitung bedeutet hier also, dass in Zusammenarbeit mit einer erfahrenen Lehrkraft (sei dies nun eine Ausbildungslehrkraft der Schule oder eine Seminarleiter:in) Unterricht geplant, durchgeführt und ausgewertet wird. Dieses Verständnis von „Anleitung“ entspricht damit dem allgemeinen Wortgebrauch. Als Beispiele für die Verwendung von „Anleitung“ benennt das Wörterbuch der deutschen Sprache „jemandem eine Anleitung für etwas zu geben“ oder „etwas mit einer Anleitung ausführen“[11]. Die entsprechende Synonymgruppe für „Anleitung“ ist „Ausbildung, Belehrung, Lektion, Unterricht“ und „Unterrichtung“ (ebd.).

Wenn allerdings, wie in §11(3) dargelegt, auch für Unterrichtsbesuche (neben der Beratung, Unterstützung und Beurteilung) als weitere Funktion eine Anleitung vorgesehen sein soll, dann müsste auch im Kontext von Unterrichtsbesuchen eine Form der anleitenden Zusammenarbeit stattfinden, was bei benoteten Unterrichtsbesuchen schwerlich einzuhalten ist.

Beratung: §10, Abschnitt (5) der OVP beschreibt die fachliche Ausbildungsberatung.

[11] Vgl. Der deutsche Wortschatz von 1600 bis heute. https://www.dwds.de/wb/Anleitung (Zugriff am 30.08.2020).

> „(5) Ausbildungsberatung erfolgt insbesondere im Zusammenhang mit Unterrichtsbesuchen, sie umfasst auch in der überfachlichen Ausbildung wiederholte, an Ausbildungsstandards orientierte Information über den erreichten Ausbildungsstand der Lehramtsanwärterin oder des Lehramtsanwärters. Diese können von den Seminarausbilderinnen und Seminarausbildern sowie den Schulleiterinnen und Schulleitern jederzeit Auskunft über ihren Ausbildungsstand erhalten."

Der Aspekt der Beratung findet in der Literatur zur zweiten Ausbildungsphase große Beachtung, sowohl in den Texten ministerieller Vorgaben als auch in der einschlägigen Literatur zum Vorbereitungsdienst. So beispielsweise auch in dem Veröffentlichungsorgan des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiterinnen.[12]

In § 10 der OVP in den Absätzen (4) und (5) finden sich weitere Hinweise zur Beratung der Referendar:innen. Zunächst wird in (4) die personenorientierte Beratung erwähnt. Diese wird „verpflichtend" für die Ausbildung der Referendar:innen mit der Reform des Vorbereitungsdienstes seit September 2011 eingeführt, wobei diese Beratung nur von den Ausbilder:innen durchgeführt werden, die die überfachliche Ausbildung der LAA im Kernseminar übernehmen:

> „Diese (die personenorientierte Beratung, A.B.-H.) wird von Leiterinnen und Leitern überfachlicher Ausbildungsgruppen der Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung durchgeführt, die die Leistungen der Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter nicht benoten, nicht an der jeweiligen Langzeitbeurteilung nach § 16 Absatz 4 beteiligt werden dürfen und nicht am Verfahren der jeweiligen Staatsprüfung beteiligt sind."

Zusammen mit dem veränderten Zeitraum bzw. der Verkürzung des VD von 24 auf 18 Monate setzt das MSW mit dieser Veränderung neue Standards bei der Ausbildungsdidaktik. Neben der Handlungsorientierung und der damit angezielten Praxisnähe der Ausbildung angehender Lehrer:innen nimmt die Novellierung des VD auch die „professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrer" verstärkt in den Blick, indem neben der fachwissenschaftlichen, der fachdidaktischen nun auch die „personalen Kompetenzen" (Gerdes, Annas-Sieler 2011: 456) der Referendar:innen als Ausbildungselement festlegt werden. In diesem Kontext findet eine weitere Dimension der neuen Ausbildungsdidaktik Erwähnung: So heißt es in der MSW-Broschüre zum neuen VD, dass die LAA während ihres Referendariats „*unterstützt*" (Hervorhebung A.B.-H.) werden sollen bei der „bestmöglichen Entfaltung aller individuellen Potenziale für die berufliche

[12] Die vierteljährig erscheinende Zeitschrift SEMINAR, herausgegeben vom Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e. V. (BAK).

Aufgabe als Lehrerin und Lehrer“ (ebd.). Für das neue Beratungsformat wurden die Seminarleiter:innen der überfachlichen Kernseminare an den ZfsL von „externen Spezialisten“ fortgebildet (ebd., S. 457). Während der personenorientierten Beratung mit Coachingelementen finden wir also auch die Funktion des „Unterstützens“. Als Bedingung dafür wird eine benotungsfreie Ausbildungssituation geschaffen, in der den Referendar:innen in einem geschützten Rahmen Unterstützung bei der „Entwicklung von persönlichen Zielen und Perspektiven im Professionalisierungsprozess“ (Gerdes, Annas-Sieler 2013: 12) angeboten werden.

Mit der personenorientierten Beratung ist die „Personenorientierung“ als ein weiteres Ausbildungsprinzip neben der Handlungsfeldorientierung, der Standardorientierung und der Wissenschaftsorientierung aufgenommen worden. Dieses neue Ausbildungsprinzip richtet sich an alle Seminarausbilder:innen, den fachlichen und den überfachlichen und darüber hinaus auch an die Ausbildungslehrer:innen in den Schulen.

Beurteilung: Die Beurteilungsgrundlagen für den Ausbildungsstand der LAA haben sich mit der Reform der VD im Jahr 2011 verändert. So heißt es in der neuen OVP in §16, Absatz 2 zur Langzeitbeurteilung durch die Seminarausbilder:innen: „Dabei (bei den schriftlichen Beurteilungsbeiträgen, A.B.-H.) sind sowohl die fachlichen als auch die überfachlichen Kompetenzen (der Referendar:innen, A.B.-H.) in ihrer Gesamtheit zu bewerten.“ Als fachliche Kompetenzen sind vor allem diejenigen Fähigkeiten und Kenntnisse zu verstehen, die eng verzahnt sind mit den von den LAA unterrichteten Fächern. Das Kerncurriculum (Schule NRW: 2016, 7) formuliert hierzu als eine von insgesamt 11 von den Referendar:innen zu erwerbenden Kompetenzen: „Lehrerinnen und Lehrer planen Unterricht unter Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Entwicklungsprozesse fach- und sachgerecht und führen ihn sachlich und fachlich korrekt durch.“

Überfachliche Kompetenzen (das sind weitere zehn von den insgesamt 11 ausgewiesenen Kompetenzen) erwerben die LAA laut Kerncurriculum vor allem in den übrigen Handlungsfeldern (Erziehen, Beurteilen, Beraten und Schulentwicklung) und in der Leitlinie „Vielfalt als Herausforderung annehmen und als Chance nutzen“ (ebd., S. 6).

In der früheren Fassung der OVP finden sich die Hinweise zu den Abschlussbeurteilungen der Seminarausbilder:innen in § 17 Absatz 3, orientiert an den fünf Lehrerfunktionen (1. Unterrichten, 2. Beraten, 3. Leistung messen und beurteilen, 4. Organisieren und Verwalten, 5. Evaluieren, Innovieren und Kooperieren):

„Die abschließenden Beurteilungen der Seminarausbilderinnen und Seminarausbilder und der Schulleiterin oder des Schulleiters bewerten Eignung und Leistung der Lehramtsanwärterin oder des Lehramtsanwärters umfassend auf der Grundlage ihrer jeweils funktionsspezifischen Erkenntnisse."

In der bereits erwähnten Studie (Kunter, Linniger et al. 2013), mit der das MSW die Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes in NRW in Auftrag gegeben hat, wird im Kontext der Beschreibung neuer Lerngelegenheiten des Referendariats (das sind im Wesentlichen die definierten Handlungssituationen, die im Kerncurriculum des VD beschrieben und mit entsprechenden zu erwerbenden Kompetenzen konkretisiert werden) Bezug genommen auf den vorausgesetzten lerntheoretischen Hintergrund der Berufsvorbereitung der angehenden Lehrkräfte. So heißt es dort:

> „Vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Lernen und Entwicklung, das die lernende Person als selbstgesteuert und eigenständig betrachtet, greifen mechanistische Vorstellungen der Lehrerbildung im Sinne eines einfachen Input-Output-Modells jedoch zu kurz. Zu beachten ist, dass angebotene Lerngelegenheiten immer nur dann ihre Wirkung entfalten können, wenn diese auch von den angehenden Lehrkräften aktiv und individuell genutzt werden (ebd.: 10)."

Den Gedanken der Personenorientierung in der Lehrerbildung nimmt auch der Bericht an den Landtag (2013) auf. Die von der Landesregierung Nordrhein-Westfalen im Jahr 2006 beauftragte Kommission unter Prof. Dr. Jürgen Baumert (Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin) orientiert sich bei ihren Vorschlägen für die Neukonzeption des Vorbereitungsdienstes an einem Verständnis „von Lehrerbildung als berufsbiographischem Prozess"[13] (ebd. S. 5).

Die Reform des Vorbereitungsdienstes mit dem neuen ausbildungsdidaktischen Konzept der Personenorientierung als neuem Standard und dem neuen Beratungsformat „personenorientierte Beratung mit Coachingelementen" stellt insgesamt eine wesentliche Neuerung des VD dar, die sich schließlich auch in

[13] https://www.landtag.nrw.de/portal/WWW/dokumentenarchiv/Dokument/MMV16-1476.pdf.

der Beurteilung der LAA niederschlägt. So wurden die noch nach alter OVP geltenden Maßstäbe wie „Eignung und Leistung“ ergänzt zugunsten „fachlicher und überfachlicher Kompetenzen in ihrer Gesamtheit“ (OVP § 16, 2).[14,15]

Der Leiter des Referats Vorbereitungsdienst des MSW, Reinhard Gerdes, führt in seiner Darstellung zur Implementierung des neuen VD (2011) den Begriff der „Personenorientierung“ explizit ein: „Personenorientierung“ bedeutet demnach

- „optimiertes Anknüpfen an den Stand der individuellen Kompetenzentwicklung
- Akzeptieren und berücksichtigen, dass Auszubildende qualifizierte (Studienabschluss!) selbstständige Lerner sind
- Förderung der Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit“ (Gerdes 2011: 10).

Mit der Ausrichtung auf die Personenorientierung im VD wird einerseits der je individuelle und „selbstgesteuerte Kompetenzaufbau“ (ebd., S. 11) der LAA betont. Diese Selbststeuerung korrespondiert mit der Zielformulierung aus §1 der OVP in der Fassung vom 10. April 2011, bei der der „eigenverantwortliche Lernende“ den Aufbau seiner berufsspezifischen Handlungskompetenz zu verantworten hat. Andererseits wird mit der zu fördernden Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit ein neues Ausbildungsziel formuliert.

3.3 Umsetzung der Vorgaben aus dem MSW

Den an der Ausbildung Beteiligten kommt laut OVP (§10 [6]) die Aufgabe zu, auf der Grundlage des Kerncurriculums ein eigenes Ausbildungskonzept zu erstellen, das den Standards der KMK entspricht. Die Ausbilder:innen erzielen innerhalb

[14] In der OVP vor der Reform im Jahr 2011 orientiert sich die Bewertung eng an der dienstlichen Beurteilung des Beamtengesetzes in Nordrhein-Westfalen. In § 104 LBG NRW, Absatz 1 heißt es: „Eignung, Befähigung und fachliche Leistung der Beamten sind mindestens vor Ablauf der Probezeit dienstlich zu beurteilen.“ Auch § 7, Absatz 1 des LBG NRW, der die „Auslese“ der Bewerber regelt, nimmt diesen Wortlaut auf: „Die Auslese der Bewerber ist nach Eignung, Befähigung und fachlicher Leistung ohne Rücksicht auf Geschlecht, Abstammung… vorzunehmen.“

[15] Inwiefern diese Ergänzungen die Ergebnisse des Bewertungsvergleichs zwischen altem und neuen VD, wie sie der Bericht des Landtags vom Dezember 2013 vorlegt, zulässig ist, bleibt fraglich. Das LPA II stellt als Ergebnis fest, „dass die Notenmittelwerte gegenüber dem Vorläuferjahrgang mit noch 24-monatiger alter Ausbildung nahezu identisch geblieben sind.“ (Ebd., S. 28).

ihrer Institution (dem ZfsL) eine Einigung darüber, wie sie die Vorgaben der KMK und der OVP für die Ausbildung im VD konkret erfüllen.

Im Folgenden werden die erarbeiteten Ausbildungskonzepte der insgesamt 31 ZfsL für Gymnasien und Gesamtschulen in NRW im Hinblick auf die Umsetzung der ministeriellen Vorgaben untersucht, wie sie auf den Homepages der ZfsL publiziert werden. Die Homepages der ZfsL haben die Funktion, Auskunft über die organisatorische und inhaltliche Ausrichtung ihrer Institution zu geben.[16,17]

Bevor die Inhalte der einzelnen Veröffentlichungen näher untersucht werden, wird zunächst dargestellt, mit welcher Form von Daten wir es bei diesen Veröffentlichungen zu tun haben.

3.3.1 Dokumente als Daten

Die Dokumentenanalyse bildet in der empirischen Sozialforschung eine eigene Form der Datenauswertung. „Dokumente sind standardisierte Artefakte, insofern sie typischerweise in bestimmten Formaten auftreten: …“ (Flick (2017: 322). Als Dokumente gelten unterschiedliche Artefakte wie Jahresberichte, Zeugnisse oder auch Statistiken, Briefe und Urteile. Bei der Unterschiedlichkeit der Formate lassen sich mehrere Dimension unterscheiden, wie z.B. bereits existierende vs. anzufertigende Dokumente. Weiter kann man unterscheiden zwischen dem

[16] Insgesamt ähneln sich sowohl das Layout als auch der inhaltliche Aufbau der einzelnen Homepages. Als ein Beispiel sei hier das ZfsL Gelsenkirchen aufgeführt. Auf der Seite „Über uns“ wird ein erste Überblick gegeben: „Über die inhaltliche Ausrichtung der Arbeit des ZfsL Gelsenkirchen informiert das Programm des ZfsL Gelsenkirchen. https://www.zfsl.nrw.de/GEL/ZfsLProgramm/index.html Informationen über die inhaltliche Arbeit der lehramtsspezifischen Seminargruppen finden sich auf den Unterseiten der jeweiligen Seminare sowie in den jeweiligen Seminarprogrammen.“ Und weiter heißt es auf der Seite „Seminar GyGe“:

„Das Programm des ZfsL Gelsenkirchen stellt die Rahmenbedingungen und das Profil der Lehrerausbildung am Zentrum für schulpraktische Lehrerausbildung Gelsenkirchen dar und zeigt die Perspektiven der Seminarentwicklung auf.“ Mit seiner Homepage wendet sich das ZfsL an alle diejenigen, die sich informieren möchten über organisatorische Fragen (wie etwa die verschiedenen Praktika, das Praxissemester, das Lehrerausbildungsgesetz, Informationen zum Einstellungsverfahren) und inhaltliche Fragen (wie beispielsweise zum Stand der Seminarentwicklungsprozesse, Fortbildungen im Kontext der Lehrer:innenausbildung und einzelnen Teilen des Seminarprogramms (ein Konzept zur Unterrichtsplanung, professionelle Lerngemeinschaften, Hinweise zur Abfassung der Schriftlichen Arbeit und das Beratungskonzept des Seminars GyGe). https://www.zfsl.nrw.de/GEL/index.html

[17] Mit der Umstellung auf die landesweite Plattform „LOGINEO NRW“ sind viele der hier angegebenen Homepages inzwischen nur noch einsehbar, wenn man sich dort als Gast anmeldet.

jeweils möglichen Zugang, der zu den Dokumenten besteht. Sind sie öffentlich zugängig oder ist ihr Zugang reglementiert? Diese Frage ist eng mit der nach der Bedeutung der Dokumente verknüpft. Gibt es eher eine Bedeutung für den Autor (z.B. bei Tagebüchern), für die Leser (z.B. Zeugnisse) oder ist die soziale Bedeutung des Dokuments ausschlaggebend, beispielsweise dadurch, dass sie als „institutionalisierte Spuren" (Wolff 2019: 503) sozialer Organisationen anzusehen sind.

In der ethnomethodologischen Tradition der Dokumentenanalyse steht häufig „die Klärung der sozialen Produziertheit" (ebd.: 507) der Dokumente im Vordergrund des Erkenntnisinteresses, um die besondere Darstellungsform eines Sachverhaltes zu untersuchen.[18] Dies soll in der hier vorliegenden Arbeit allerdings nicht geschehen, wenngleich eine genauere Analyse der hier öffentlich zugänglichen Daten, wie sie die Homepages der ZfsL bilden, interessante Rückschlüsse auf die intendierte Adressatenorientierung ermöglichen würde.

Hier dienen die veröffentlichten Dokumente als Belege für inhaltliche Sachverhalte, um einen Überblick über die Ausbildungskonzepte der ZfsL in NRW zu erhalten. Diese Konzepte bilden den theoretischen Hintergrund, auf den sich die Fachleitungen der ZfsL geeinigt haben und die der Öffentlichkeit und damit auch den LAA zur Verfügung gestellt werden.

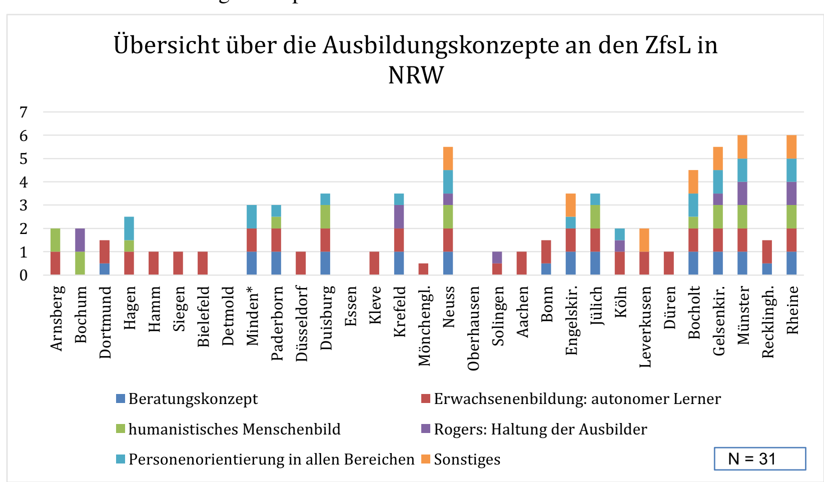
3.4 Die Dokumentenanalyse

Insgesamt lässt sich beobachten, dass die ZfsL ihre Aufgabe bei der Erstellung der eigenen Ausbildungskonzepte vor allem in der Ausdifferenzierung der „Personenorientierung" als neuem Standard in der Lehrerausbildung sehen. Die anderen schon in den vorherigen Fassungen der OVP ausgewiesenen Standard- und Handlungsfeldorientierungen werden eng mit den Vorgaben des MSW verknüpft, teilweise werden diese Vorgaben zitiert oder es wird direkt per Link auf den Bildungsserver des MSW des Landes NRW verwiesen. Die Ausführungen zum Standard „Personenorientierung" finden in der Ausdifferenzierung des eigenen Beratungskonzeptes der ZfsL größere Berücksichtigung.

[18] So wäre hier eine gesprächsanalytische Untersuchung lohnend, um die sprachliche Gestaltungsweise einzelner Beiträge auf den Homepages zu analysieren. Aus diesem Grund plädiert Wolf (2019: 511) auch dafür, Dokumente nicht nur „als zweite Front hinter den Beobachtungs- und verbalen Dokumenten zu verwenden." Dennoch wird an dieser Stelle aus ökonomischen Gründen diese „Eigensinnigkeit" der Dokumente, die damit nicht bestritten werden soll, vernachlässigt.

Die überwiegende Zahl der ZfsL formuliert als ausbildungsdidaktische Grundprinzipien im VD das *erwachsenengerechte Lernen*, dem sich daran orientierenden *Menschenbild für die Auszubildenden* und damit auch der eigenen *Rolle als Ausbilder:innen.* Seltener fand explizit der Begriff der „Personenorientierung“ Eingang in die Ausbildungskonzepte. Insgesamt lassen sich in den Veröffentlichungen sechs komplexe Ausbildungsschwerpunkte identifizieren, von denen einige ausdrücklich auf Theoriekonzepte der Erziehungswissenschaften und der pädagogischen Psychologie verweisen. In diesen Fällen werden die ausgewiesenen Bezüge inhaltlich genauer recherchiert und in ihren Kerngedanken wiedergegeben. Die sechs identifizierten Schwerpunkte, die in der untenstehenden Tabelle aufgelistet werden, finden sich im nachfolgenden Text unter drei größeren Überschriften zusammengefasst. Die Bündelung begründet sich zum einen dadurch, dass die ZfsL die verwendeten theoretischen Konzepte begrifflich nicht immer unter den gleichen Ausbildungsschwerpunkten subsummieren und andererseits auch unterschiedlich ausführlich darstellen, so dass einzelne Inhalte schon aus diesem Grund in größere Zusammenhänge eingebunden werden können.

Tabelle 3.1 Ausbildungskonzepte an den ZfsL in NRW



3.4.1 Das Beratungskonzept der ZfsL in NRW

Die Beratungskonzepte der ZfsL besitzen, und darin unterscheiden sie sich von den anderen benannten Schwerpunkten für den Vorbereitungsdienst, unterschiedliche inhaltliche Fokussierungen. Es lassen sich Beratungskonzepte finden, die neben der Darstellung der Beratung im engeren Sinne auch andere Ausbildungsprinzipien ihrer Institution darlegen.

Als Beispiel für ZfsL-Standorte, die kein deklariertes Beratungskonzept ausweisen, sei das ZfsL Bochum genannt. Hier werden als „Grundsätze" der Ausbildung unter der Überschrift „Personenorientierung" neben den obligatorischen Formen des Eingangs- und Perspektivgesprächs, der Kollegialen Beratung und Formen von festen Lerngemeinschaften weitere Beratungsformate für die Ausbildungszeit vorgestellt. „Beratung" ist für dieses ZfsL „dem humanistischen Menschenbild" verpflichtet. Damit wird bei den Seminarausbilder:innen neben „Empathie, Authentizität und Kongruenz, Akzeptanz und Wertschätzung" für den Beratenden auch die Fähigkeit „zu aktivem Zuhören und zu nicht-direktiver und strukturierter Gesprächsführung"[19] vorausgesetzt. Für die Beratungssituationen selbst, vor allem für die UNB, wird kein eigenes Beratungskonzept dargestellt. Der Hinweis auf die Grundlagen der humanistischen Psychologie im Sinne Rogers[20] soll in seiner allgemeinen Form für alle Beratungssituationen gelten.

Anders sieht es beispielsweise im Fall vom ZfsL Duisburg aus. Das ZfsL Duisburg besitzt ein „Beratungskonzept"[21] (Stand Mai 2017, aktuell nur noch über "LOGINEO NRW Schule online" abrufbar) im engeren Sinne, das zunächst einen Überblick über unterschiedliche Beratungsanlässe innerhalb des VD liefert. Das Beratungskonzept weist neben dem Hinweis auf unterschiedliche Beratungsformate wie dem Eingangs- und Perspektivgespräch, der personenorientierten Beratung mit Coachingelementen, den Unterrichtsbesuchen, einem fakultativen Ausbildungsgespräch und selbstgesteuerten Beratungsformaten (etwa der Kollegialen Fallberatung) allgemeine Grundsätze der Beratungstätigkeit aus. Insgesamt, so die Autoren dieses Beratungskonzeptes, sei Beratung im ZfsL Duisburg immer personenorientiert zu verstehen und damit „individuell" am „persönlichen Ausbildungsstand und Ausbildungsbedarf" der LAA orientiert. In

[19] https://www.zfsl.nrw.de/BOS/Ausbildungsrahmen/Programm/OVP-2016--des-Zentrums_a.pdf (letzter Zugriff: 20.0.2020).

[20] Das ZfsL Bochum weist keinen Autor, auch nicht Rogers, als theoretische Grundlage aus. Allein der Wortgebrauch („Empathie, Authentizität und Kongruenz, Akzeptanz und Wertschätzung") verweist hier auf Carl Rogers.

[21] https://www.zfsl.nrw.de./DUI/Seminar_Gyge/BEratungskonzept/Bertungskonzept_2017_Mai.pdf (letzter Zugriff: 21.09.2020).

diesem Zusammenhang klärt das ZfsL auch das Rollenverständnis seiner Seminarausbilder:innen, das sich einem „humanistischen Menschenbild" verpflichtet fühlt, mit dem „Achtung und Wertschätzung" gegenüber der Persönlichkeit der Referendar:innen als wesentliche Voraussetzung formuliert wird. Für das Ausbildungselement der UNB existiert auf der Homepage eine eigene Präsentation (vom 4. Mai 2020) „Die Unterrichtsnachbesprechung als Ausbildungselement". In dieser Präsentation finden sich zunächst Hinweise aus der OVP zur Funktion und dem Ziel der UNB. Daneben gibt es Hinweise zu den Rahmenbedingungen der UNB wie Zeit, Ort und den Teilnehmer:innen. Das ZfsL Duisburg empfiehlt zudem einen festgelegten Gesprächsverlauf, der sich in seiner Struktur an einen frühen Entwurf Golls (1998: 83)[22] orientiert und von vielen ZfsL übernommen wird.

Das strukturierte Gespräch sieht folgende Gesprächsschritte vor:

1. Klärung über den Ablauf,
2. die eigene Stellungnahme des LAA, ggf. schon mit der Formulierung von Beratungsanliegen,
3. der Blick auf die Stärken des LAA,
4. eine Vereinbarung über ausgewählte Besprechungsschwerpunkte und der Festlegung der Reihenfolge,
5. die gemeinsame Besprechung,
6. eine (abschließende, A.B.-H.) gemeinsame Zielvereinbarung und ggf. Metakommunikation über das Beratungsgespräch.[23]

Im Vergleich zu dieser Darstellung, die das ZfsL in Duisburg und auch insgesamt die ZfsL in NRW verwenden, lässt sich ein wesentlicher Unterschiede zu Golls Vorlage erkennen.

Zu Schritt 4: Die Besprechungsaspekte, die im 3. Schritt gesammelt werden, sollen nach Goll (und auch nach Goll, Klupsch-Sahlmann, Theßling 2002: 32; Goll, Klupsch-Sahlmann, Theßling 2007: 108) im nächsten Gesprächsabschnitt vom LAA gewichtet und ggf. aussortiert werden.

> „Der Lehramtsanwärter entscheidet als autonome Person über die Inhalte des Gesprächs. Die Wahl ist von allen anderen Gesprächsteilnehmern zu akzeptieren und wird nicht zum Gegenstand des Gesprächs." (Goll et al. 2002: 32)

[22] Vgl. auch Jörg Schlee (2001: ebd. 82).

[23] https://przi.com/view/xuM1jB4hak83fzl3EJsD/?webgl=0 (letzter Zugriff am 23.09.2020).

Allerdings fallen die vom LAA aussortierten Themen nicht unter den Tisch, sondern werden von der Fachleitung im Gesprächsprotokoll dokumentiert.

Betrachtet man die Konzepte genauer, die die ZfsL für den Gesprächsablauf zugrunde legen, so wird hier nicht mehr deutlich, wer die Besprechungsaspekte festlegt. Tun dies alle Beteiligten, die Fachleitungen oder der LAA? Die Erfahrung zeigt, dass die Moderation für die Themenwahl die Fachleitung unter Berücksichtigung der anderen Gesprächsteilnehmer:innen vornimmt und dabei darauf achtet, dass neben den Vorschlägen der LAA auch die Themen benannt werden, die aus Sicht der Fachleitungen für die weitere Besprechung wesentlich sind.

Auch die Handreichung der Bezirksregierung Düsseldorf, die in Zusammenarbeit mit den Leitern der Studienseminare[24] im Bezirk erarbeitet wurde, stellt mit ihrem „Modell der Unterrichtsnachbesprechung" ein Konzept für die UNB vor (ebd.: 10), das sich eng an die Vorgabe Golls et al. anlehnt. Damit verbinden auch die Autoren dieser „Handreichung" ein „bestimmtes Bild vom Lernen im Vorbereitungsdienst" (ebd., S. 6), für das „die (Weiter-)Entwicklung der Lehrerpersönlichkeit" als Bedingung und gleichzeitig auch als Ziel der Ausbildung gilt. In diesem Sinne sei

> „Belehrung und Beratschlagung ein untaugliches Instrument" (ebd.), vielmehr müsse gewährleistet sein, dass die LAA „in der Lage sind, ihr Handeln kritisch reflektierend zu durchdringen und damit den erreichten Ausbildungsstand zu erkennen." (ebd.)

Für die Struktur der UNB wird auf das Ablaufmodell von Goll et al. verwiesen. Neben dem Gesprächseinstieg, der Positivrunde, in der anerkannt wird, was schon gelingt, werden die „Gesprächswünsche zusammengetragen" (ebd. :11), bei denen „der bzw. die Berater der LAA eine Auswahl der Interessenpunkte aus ihrer Sicht" zugestehen sollten (ebd.). Das Gespräch sollte dann weiter fortgesetzt werden mit einer eingehenden Erörterung der ausgewählten Beratungsaspekte, der daran anschließenden Gewichtung dieser Aspekte, der Entwicklung weiterer ausbildungsrelevanter Perspektiven und einer metakommunikativen Betrachtung des Gesprächs. Bis auf die Auswahl der Besprechungsaspekte besteht hier Übereinstimmung mit der Ablaufstruktur der UNB, wie sie auch die ZfsL verwenden. Der Unterschied liegt darin, dass die Auswahl der Besprechungsaspekte nach diesem Modell vorrangig von den LAA vorzunehmen ist.

[24] Studienseminare hießen vor der OVP-Reform die heutigen ZfsL.

In der „Überarbeitung“ der Handreichung vom 11. Dezember 2008[25] findet sich allerdings eine Änderung zur Auswahl der Besprechungsaspekte. In der Fassung von 2008 gilt die UNB als „zentrales individuelles Element der Zweiten Phase der Lehrerausbildung“ (ebd.: 6), allerdings zeigt sich bei dem nun vorgestellten Ablaufmodell der UNB eine Veränderung gegenüber der zwei Jahre jüngeren Fassung. Bei dem Gesprächsschritt „Gesprächsgegenstände ermitteln, Reihenfolge festlegen“ (ebd.: 11) heißt es nun, dass die LAA „wichtige Gesprächspunkte“ benennen, „Ausbilderinnen bzw. Ausbilder und weitere anwesende Personen ergänzen“.

Um den Unterschied noch einmal deutlich zu machen: Hieß es in der Handreichung von 2006 noch als Begründung dafür, dass die Auswahl der Besprechungsaspekte von den LAA zu treffen sei, weil eine gelingende Beratung Freiwilligkeit, Eigeninitiative und Eigenverantwortung“ (ebd.: 11) voraussetze, wird in der Handreichung von 2008 mit dem Verweis auf den „Anforderungsbezug“ (ebd.) eine Ergänzung der Gesprächsaspekte für die weitere Beratung durch Ausbilder:innen und andere Beteiligte nahegelegt, wenn dies durch den Bezug auf die Anforderungen notwendig erscheint.

Das ZfsL Gelsenkirchen bezieht sich bei seinem Beratungsverständnis ebenfalls explizit auf die Autoren Goll et. al (2007) und zitiert, ähnlich wie die Handreichung aus dem Dezernat Düsseldorf aus dem Jahr 2006, auch Korthage (2002). Dieses ZfsL hat ein besonders umfängliches Beratungskonzept entworfen, das im Weiteren ausführlicher und stellvertretend für andere Entwürfe dargestellt werden soll, die in besonderer Weise das „Entwicklungsziel einer stabilen Berufspersönlichkeit“ (Handreichung 2006: 9) als Grundsatz ihrer Ausbildungsdidaktik verstehen.

Am Anfang des Beratungskonzeptes (laut Beschluss der Seminarkonferenz vom 13.06.2016)[26] wird das Ziel der Ausbildungsberatung (im Anschluss an Unterrichtsbesuche) mit dem Hinweis auf die „Entwicklung der fundamentalen Reflexionskompetenz“ (ebd.: o. S.) der LAA formuliert. LAA gelten demnach als „reflektierende Praktiker“, deren „Subjektive Theorien“ nicht immer den Standards der wissenschaftlichen Unterrichtsforschung und den Ergebnissen der kognitiven Psychologie entsprechen müssen. (Ebd.) Für beide Attribute, die den LAA hier zugesprochen werden, werden vom ZfsL Gelsenkirchen die Autoren zitiert, die schon in der ersten Fassung der Handreichung des Dezernates

[25] In der neuen Handreichung sind „auch die Ergebnisse der Dialoge zwischen Dezernat 46 und allen Studienseminaren 2006 bis 2008 eingeflossen, die sich mit der Praxis der Unterrichtsnachbesprechung in erlebter Mitschau und zielorientierten Diskussionen herauskristallisiert haben.“ (Ebd., 4).

[26] https://www.zfsl.nrw.de/GEL/ZfsLProgramm/index.html.

46 in Düsseldorf und auch vom ZfsL Duisburg ausgewiesen werden. Der „reflektierte Praktiker“[27] wird von Korthage (2002) und die LAA als „Subjektiver Theoretiker“ von Schlee (so z.B. 2007) in die Diskussion eingebracht.

> „Wenn man Menschen wie Wissenschaftler bzw. als Subjektive Theoretiker modelliert, dann billigt man ihnen dieselben Potentiale zu, die wir Wissenschaftlern unterstellen. Da man Wissenschaftlern das Potential zur Autonomie, zur Rationalität, zur Reflexivität sowie zur Kommunikationsfähigkeit zugesteht, muss man unter den vorgeschlagenen Menschenbildannahmen konsequenterweise diese Potentiale auch den so genannten Alltagsmenschen zugestehen.“ (Ebd.: 8)

Mit dem hier verwendeten Begriff des „Subjektiven Theoretikers“ wird Lernen als das „Verändern“ von subjektiven Theorien (ebd.) verstanden. Und noch ein weiterer Aspekt wird hier dem Prozess des Lernens zugesprochen, nämlich die Art und Weise, wie diese Veränderungen zu bewerkstelligen sind. Zu diesem Zweck führt Schlee den Begriff des „Doppeldeckers“ (ebd.) ein, mit dem er die ethische Forderung nach Gleichbehandlung innerhalb der Interaktionsbeziehung zwischen Ausbilder:innen und Referendar:innen fordert. Abgeleitet aus Kants kategorischem Imperativ konstruiert Schlee mit dem Prinzip des pädagogischen Doppeldeckers die ethische Richtlinie, die er auch das „Selbstanwendungsprinzip“ nennt. Gemeint ist damit, dass sich die Ausbilder:innen in der Beratungssituation fragen sollten: Was wäre für mich als Referendar:in in dieser Situation hilfreich? „Man hat also anderen Menschen gegenüber so zu handeln, wie man selbst „behandelt“ werden möchte“ (ebd.).[28] Diese moralische Leitlinie bei der Gestaltung der Ausbildungsgespräche ist nach Schlee eine Möglichkeit, „angemessen“ miteinander zu verfahren.

So soll einerseits den Referendar:innen in der UNB eine möglichst aktive Rolle eingeräumt werden und andererseits kommt auf die Fachleiter:innen die Aufgabe zu, mit einer förderlichen Beratungshaltung unter den „Grundannahmen eines humanistischen Beratungsverständnisses“[29] die förderliche „Entwicklung der Kompetenzen der LAA“ zu ermöglichen.

Weitere Ausführungen zum Ablauf der Beratung werden vom ZfsL Gelsenkirchen nur im Kontext von sog. „Entwicklungsgesprächen“ gegeben. In

[27] Korthages Konzept des „reflektierten Praktikers“ wird im nächsten Kapitel zur Erwachsenenbildung wieder aufgegriffen.

[28] Dass diese Regel eben nicht dem kategorischen Infinitiv Kants zuzurechnen ist, sondern lediglich die „goldene Regel“ benennt, die eher im Sinne eines beiderseitigen Vorteils das „richtige“ Verhalten nahelegen soll, aber eben nicht der Vernunft im Sinne Kants zuzurechnen ist, soll an dieser Stelle zwar erwähnt, aber nicht weiterverfolgt werden.

[29] Vgl. dazu ausführlicher Abschn. 3.4.4

diesem Gesprächsformat, in dem es zu keinen Beurteilungen kommt, scheinen für die Autor:innen des Beratungskonzeptes die Bedingungen vorzuliegen, die eine Gesprächsführung im Sinne Golls et al. sinnvoll erscheinen lassen und die damit für die LAA als echte „Lerngelegenheiten" gelten können.

Den Seminarausbilder:innen des ZfsL ist wohl bewusst, dass der Beratungsprozess auch für die Beratenden eine besondere Herausforderung bedeutet. Zur Unterstützung der eigenen Beratungstätigkeit schlagen sie deshalb vor, „die eigene Beratungskompetenz" kollegial zu begleiten und weiterzuentwickeln. Die Trias zwischen Steuerung, Information und Unterstützung[30], die schnell zu „Fehlformen" der Beratung führen kann, so dass aus Steuerung Manipulation, aus Information Belehrung und aus Unterstützung Abhängigkeit wird, ist damit im Bewusstsein der Beratenden und bildet ein eigenes Entwicklungsziel des ZfsL Gelsenkirchen.

Ähnlich wie Gelsenkirchen stellt auch das ZfsL Rheine[31] ein ausführliches Beratungskonzept (Stand 7. Februar 2019) vor, das ebenfalls dem Ausbildungsprinzip der Personenorientierung folgt.

Auch Rheine („Personenorientierung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung", Stand 8. September 2021[32]) orientiert sich an der von Goll et al. vorgeschlagen Gesprächsstruktur für die UNB. Allerdings wird auch hier erwähnt, dass die Themen für die Beratung von den Ausbilder:innen ggf. um eigene Punkte ergänzt werden und damit wird die noch von Goll et al. postulierte Eigenständigkeit der LAA an dieser Stelle eingeschränkt. Die Rolle, in der das ZfsL seine Referendar:innen während des VD insgesamt sieht, ist allerdings geprägt von einer hohen Autonomie.

> „Sie sind das Subjekt Ihrer Ausbildung. Das heißt, als autonome Lernerin bzw. als autonomer Lerner gestalten Sie wesentliche Bereiche Ihres Lernens selbst. Sie haben die Verantwortung für Ihr Lernen." (Ebd.: 7)

Als Lerngelegenheiten werden die folgenden „Kernelemente" der Personenorientierung ausgewiesen: die Beratung mit Coachingelementen (mit einer ausführlichen Darstellung dieses Beratungsformats im Sinne von König & Vollmer: 2009), das Eingangs- und Perspektivgespräch (EPG), die Gestaltung der fachlichen und überfachlichen Seminare, die UNB, weitere mögliche Unterrichtshospitationen,

[30] Vgl. hierzu Schnebel (2012: 19).

[31] Vgl. Tabelle 2.1.

[32] https://zfslrheine.sharepoint.com/:w:/g/AG_ZfsL_Programm/ETG-v4nbvxdIqh4rJs81NSsBp8VHRLuVe75cG9ljgJw8lA?rtime=4zAaZ-Nj2kg -

Professionellen Lerngemeinschaften als kollegiales Ausbildungselement der Referendar:innen und schließlich das die eigene Ausbildung begleitende Portfolio. Inwieweit dabei die je unterschiedlichen Anforderungen der Ausbildung auf die verschiedenen Formate zu übertragen sind, bleibt hierbei allerdings offen.

Das ZfsL Münster hat wie Rheine und Gelsenkirchen ein ähnlich umfangreiches Beratungskonzept (Stand: November 2019) erstellt. Auch hier dient die „Personenorientierung als Leitprinzip“[33] für gelingende Beratungsprozesse (ebd.: 4). Dabei unterscheidet das ZfsL Münster deutlich zwischen Beratungsgesprächen als grundsätzlich „benotungsfreien Lerngelegenheiten“ und der sog. „Ausbildungsberatung“ nach Unterrichtsbesuchen. Aber auch während der UNB soll die Möglichkeit einer benotungsfreien Lerngelegenheit eingeräumt werden. Dazu ergänzt Münster die bekannte Ablaufstruktur mit einer Phasenbeschreibung, die an unterschiedlichen Stellen „benotungsrelevante Anteile“ und „benotungsfreie Anteile“ (ebd.: 9 f.) deklariert. So gelten die Durchführung der Unterrichtsstunde und die Reflexion zur Planung und Durchführung als Leistungssituationen, die sich daran anschließenden Phasen der „Positivrunde, das Beratungsgespräch mit seiner Phase der Formulierung der weiteren Entwicklungsschritte sowie das Feedback zum Gespräch und die Zusammenfassung der UNB-Ergebnisse als eine „Lern- und Ausbildungssituation“ (ebd.: 10), die als benotungsfrei definiert wird.

Die Trennung von Lern- und Leistungssituationen innerhalb des VD, wie sie das ZfsL Münster hier vorstellen, berücksichtigt, dass die OVP-Vorgaben (§10 [5]) hinsichtlich der „Ausbildungsberatung «insbesondere im Zusammenhang mit Unterrichtsbesuchen» mit ihren komplexen Funktionen wie der „Anleitung, Beratung, Unterstützung und Beurteilung“ ein „Spannungsverhältnis von Beratung und Benotung“ (ebd.: 3) kreieren, das es zu „umgehen gilt“ (ebd.). Die vom ZfsL Münster favorisierten Maßnahmen dieses Spannungsverhältnis zu lösen, liegen in der klaren Abgrenzung und Benennung von „Performanzgelegenheiten“ einerseits und „Lern- und Entwicklungsgelegenheiten“ (ebd.) andererseits. Es ist diese Transparenz, die die „Beratung und Benotung“ voneinander unterscheidbar machen soll und die als eine der Grundvoraussetzungen gelingender Beratungsprozesse betrachtet wird (vgl. ebd.: 4).

Die Problematisierung der Beratungsprozesse vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Funktionen, wie sie die OVP beschreibt, sind vielen Ausbildungszentren bewusst und einige von ihnen weisen diese Problematik auch explizit

[33] https://www.zfsl.nrw.de/MUE/Seminar_GyGe/Seminarprogramm/VD-05-2022/14_Beratungskonzept-MS-GyGe_2022-05_Erga_nzung-UNB_-Portfolio.pdf (letzter Zugriff am 12.07.2022).

aus. So deutet das ZfsL Duisburg[34] an: „Wir wissen, Beratung ist ein ausgesprochen sensibler Bereich“. Und als Folgerung dieses Bewusstseins wird darauf verwiesen, dass der Beratungsprozess stets personen- und prozessorientiert (vgl. ebd.) verlaufen soll. Das ZfsL Krefeld („Beratungskonzept“)[35] stellt im Zusammenhang mit der UNB die Frage „nach der Gewichtung von Beratung und Bewertung“ und verweist, ähnlich wie auch Duisburg, darauf, dass die Note nach einem UB „nicht den derzeitigen Leistungsstand“ widerspiegele, sondern dass die UNB „schwerpunktmäßig“ der Beratung diene (ebd.: 10). Eine Einschätzung des eigenen Entwicklungsstandes erfahren die LAA in Krefeld in einem eigens dafür vorgesehenem „Kompetenz- und Entwicklungsgespräches“ (ebd.), das sich an den von der OVP benannten Standards orientiert. Das ZfsL Neuss („Unterrichtsnachbesprechungen am ZfsL Neuss“, Stand: 04.06.2018)[36] formuliert für das „Spannungsverhältnis von Beratung und Bewertung“ eine dem ZfsL Münster vergleichbare Lösung. Sie fordern von den Ausbildern, dass sie „Offenheit und Klarheit zur Grundlage ihrer Tätigkeit machen“ (ebd.). Auch das ZfsL Engelskirchen („Konzept zur Unterrichtsnachbesprechung“)[37] versucht die Problematik damit „zu entschärfen“, indem dieser „Hiatus a) kommuniziert wird, b) in der UNB ‚Lernen und Leisten entmischt‘ werden und c) die Anteile von Beratung und Bewertung gewichtet werden“ (ebd.). Personenorientierung und insgesamt unterschiedliche Beratungsformate sind auch für das ZfsL Bocholt[38] die Möglichkeit, zwischen „Hinterfragung und Bestätigung der eigenen Person“ zu vermitteln (ebd.: 4).

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die Beratungskonzepte der ZfsL in NRW sagen, dass sich die in der Zielformulierung der OVP angelegten Aspekte der Ausbildungsdidaktik, die sich zwischen den Prinzipien von Ausbildung und eigenverantwortlichem Lernen bewegen, in den unterschiedlichen Konzepten der ZfsL wiederfinden lassen.

Viele der hier vorgestellten Konzepte erkennen die Problematik zwischen Bewertung (oder eher noch Benotung) als einem Aspekt der Ausbildung einerseits und den der Beratung und Unterstützung andererseits und bemühen sich,

---

[34] https://prezi.com/view/xuM1jB4hak83fzL3EJsD/

[35] https://www.zfsl.nrw.de/KRE/Seminar_GyGe/Download/Krefelder-Beratungskonzept-OVP-2016.pdf.

[36] https://www.zfsl.nrw.de/NEU/Seminar_GyGe/Ausbildungselemente/Nachbesprechungskultur.pdf.

[37] https://www.zfsl.nrw.de/ENG/Seminar_GyGe/Seminarprogramm/160612-Konzept-zur-UNB.pdf.

[38] https://www.zfsl.nrw.de/BOH/Seminar_GyGe/Seminarprogramm/SeminarprogammGyGe_BOH_2018_final.pdf.

dieses Spannungsverhältnis möglichst aufzulösen. Dies soll vor allem durch das Transparentmachen unterschiedlicher Beratungssituationen realisiert werden, indem von den Semiarausbilder:innen klar zwischen Lern- und Leistungssituation unterschieden wird.

Darüber hinaus wird von den Beteiligten, den Fachleitungen und den Referendar:innen, eine gewisse Rolle und damit auch eine Haltung vorausgesetzt, die dieses Spannungsverhältnis weiter entlasten soll. Diese Haltung wird im Folgenden näher beschrieben.

3.4.2 Erwachsenenbildung – autonome Lerner

§1 der OVP beschreibt die Rolle der LAA im VD:

> „Der Vorbereitungsdienst bereitet Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter als eigenverantwortlich Lernende auf die spätere berufliche Unterrichts- und Erziehungstätigkeit an Schulen vor."

Auch an anderen Orten wird im Kontext der neuen OVP von einem „zeitgemäßen" Lehrerleitbild ausgegangen und vor dem Hintergrund eines neuen „Berufsverständnisses" werden, so Wehrhöfer (2013: 9) „die Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter konsequent als selbstständige erwachsene Lernerinnen und Lerner angesehen."

Mit dem Hinweis darauf, dass es sich bei den LAA im VD um erwachsene Lernende handelt, wird ein komplexes Gefüge ausbildungsdidaktischer Prinzipien angestoßen. In der theoretischen Forschungslandschaft der Erwachsenenbildung hat sich dabei ein großes Spektrum unterschiedlicher theoretischer Ansätze versammelt.

Christine Zeuner (2005: 7) beschreibt in einem Plenumsvortrag zur Einführung in die Tagung „Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung" den Stand ihrer Didaktikforschung als ausgesprochen unübersichtlich:

> „In den letzten Jahren wurden in der Erwachsenenbildungswissenschaft und -forschung systemtheoretische, konstruktivistische, kritisch-theoretische, subjekttheoretische und andere Ansätze unserer Bezugswissenschaften rezipiert und angewandt, allerdings ohne, dass – zumindest nach meinem Eindruck – ihre Protagonisten tatsächlich in einen Diskurs eingetreten wären."

Das anspruchsvolle Programm der Erwachsenenpädagogik hinsichtlich seiner unterschiedlichen Theorieansätze soll hier weder genauer dargestellt[39] noch soll der Versuch unternommen werden, einen Vergleich zwischen den verschiedenen Ansätzen vorzunehmen. Es werden in diesem Kapitel vielmehr die theoretischen Ausrichtungen vorgestellt, die im Kontext der schulpraktischen Lehrerausbildung häufig zitiert werden, ohne dass damit schon die theoretische Tragweite dieser Theorien deutlich wird.

Von den insgesamt 31 Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung (für Gymnasien und Gesamtschulen) in NRW haben 29 Einrichtungen ein Ausbildungskonzept erstellt, mit dem sie sich der Erwachsenenpädagogik als ausbildungsdidaktische Prämisse verpflichtet sehen (vgl. Tabelle 3.1). Diese Übereinstimmung ist zum Teil der Tatsache geschuldet, dass der Grundsatz der Erwachsenenpädagogik auch schon vor der Reform der OVP eine Rolle für den VD spielte,[40] wenn auch nicht in dem Ausmaß, wie dies nach der Reform des VD der Fall ist.[41] Dies scheint auch der Grund dafür zu sein, dass nur von einem ZfsL (Hamm) die theoretischen Hintergründe ihrer erwachsenenpädagogischen Ausbildungsprinzipien ausgewiesen werden.

Unter der Überschrift „Orientierungen der Lehrerbildung" werden hier die vier Standards der Lehrerausbildung, wie sie die KMK festgelegt hat, erläutert. Unter dem Standard „Personenorientierung" erläutert das ZfsL Hamm, welche Voraussetzungen und Konsequenzen die Personenorientierung für ihre Arbeit besitzen.

> „Im Vorbereitungsdienst ist eine konsequente Ausrichtung der Ausbildung auf den eigenverantwortlich und individuell ausgerichteten Lernprozess der Lehramtsanwärter und Lehramtsanwärterinnen intendiert. Sie werden, ausgehend von ihrer erfolgreich abgeschlossenen Hochschulausbildung, *konsequent als erwachsene Lehrerinnen[sic] und Lerner unterstützt und gefördert.*" [Herv. i. O.][42]

---

[39] Vgl. hierzu beispielhaft: Jürgen Wittpohl (2009), Klaus Prange (2005).

[40] In der Fassung vom19. Dezember 2001 heißt es in § 6 der OVP dazu: „In deren Verlauf (der der Ausbildung, A.B.-H.) entwickeln Lehramtsanwärterinnen und Lernamtsanwärter teils angeleitet, teils selbständig und eigenverantwortlich die erforderlichen Qualifikationen in den miteinander verbundenen Handlungsfeldern.") www.vbe-nrw.de/vbe_download/OVP060103.pdf (Zugriff am 17.09.2020).

[41] Ein Hinweis über den ausbildungsdidaktischen Schwerpunkt, der vor allem ein „andragogisches" bzw. ein „eigenverantwortlich gesteuertes Verständnis vom Lernen im Vorbereitungsdienst" vertritt, findet sich in der „Handreichung zur Unterrichtsnachbesprechung" der Bezirksregierung Düsseldorf vom 18.09.2006, S. 6

[42] https://www.zfsl.nrw.de/HAM/Seminar_GyGe/Ausbildungsprogramm/AP_gesamt_2019_Uebera_14_09_20.pdf, S. 4 (letzter Zugriff am 17.09.2020).

Mit der Ausrichtung auf didaktische Prinzipien der Erwachsenenpädagogik verweist das ZfsL Hamm auf Vertreter der Reformpädagogik wie M. Knowles (1975) mit dem „self-directed learning“ (ebd., S. 12) als „Grundprinzip der Erwachsenenbildung“ (ebd.).

Eine Definition des „self-directed learning” gibt Knowles (ebd.: 18):

> “… a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing, and implementing appropriative learning strategies, and evaluating learning outcomes.”

Der Begriff “self-directed learning“ (SDL) hat, so English (2005: 565), eine Vielzahl von verschiedenen Anwendungskontexten und Bedeutungsvariationen erfahren. Eine wesentliche Diskrepanz besteht dabei zwischen der Annahme,

> “SDL is learning alone and/or learning with others and, therefore, whether it can take place in formal contexts or is limited to the non-formal learning, that occurs as part of adults´ day to day living” (ebd.).

Diese Differenzierung unterschiedlicher Rahmenbedingungen des Lernens verweist auf die Schwierigkeiten der Erwachsenenpädagogik, die jenseits eines ‚day to day living‘- Kontextes verortet sind. Die Frage, die sich hier stellt, ist, inwieweit sich diese Prinzipien auch auf institutionelle Kontexte übertragen lassen.

Das ZfsL Münster[43] verweist im Zusammenhang seiner Ausbildungsberatung auf die grundlegende Reflexionskompetenz „eigenverantwortlich Lernender“ im Sinne Deweys, die ein wesentliches Kriterium für die Professionalisierung bedeutet. Deweys Begriff der Reflexion ist eingebettet in seinem Konzept des „forschenden Lernens“ (Hilzensauer 2008: 2). Ausgehend von einer „echten Problemstellung“ (ebd.), wie sie aus einer praktischen Handlung entstehen kann und die die primären Erfahrungen konstituiert, geht es in einem weiteren Lernprozess darum, diese „primären Erfahrungen“ durch Reflexion „zu einer sekundären (abstrakteren und generalisierten) Erfahrung umzudeuten. Die Reflexion dieser primären Erfahrungen zielt dabei auf diejenigen Überzeugungen, die diesen Erfahrungen zugrunde liegen. Diese Überzeugen haben nach Dewey (1910: 4) folgende Struktur:

---

[43] https://www.zfsl.nrw.de/MUE/Seminar_GyGe/Seminarprogramm/2019_11_Beratungskonzept_MS_GyGe.pdf (Zugriff am 17.09.2020).

> „Such thoughts grow up unconsciously and without reference to the attainment of correct belief. They are picked up — we know not how. From obscure sources and by unnoticed channels they insinuate themselves into acceptance and become unconsciously a part of our mental furniture. Tradition, instruction, imitation — all of which depend upon authority in some form, or appeal to our own advantage, or fall in with a strong passion — are responsible for them. Such thoughts are prejudices, that is, prejudgments, not judgments proper that rest upon a survey of evidence."

Der Glaube oder die Meinung über Sachverhalte und Zusammenhänge, die unsere Handlungen beeinflussen und die nach Dewey ein unbewusstes und unreflektiertes Handlungswissen konstituieren, können unter gewissen Umständen zu Problemen oder Handlungsblockaden führen. In diesem Fall dient die Reflexion und das damit verbundene Nachdenken über die Ursache der Blockade dazu, einen zweiten Lernprozess einzuleiten. Angelehnt an Deweys Konzept des „reflektierten Praktikers" unterscheidet Schön (1983: 49) zwei Arten von Reflexion, die das ZfsL Münster für die Weiterentwicklung der Reflexionskompetenz hervorhebt. So ist das implizite Wissen, das „knowing-in-action" dadurch charakterisiert, dass es als „ordinarily tacit, implicit in our patterns of action and in our feel for the stuff with which we are dealing" gilt. Dieses unreflektierte Wissen kann im Sinne eines Innehaltens expliziert werden und zum „knowledge-in-action" verwandelt werden. Die nach einer Handlung einsetzende Reflexion, die „reflection-on-action" (ebd.), ausgelöst etwa durch unerwartete Ereignisse, ist nach Schön die dritte Reflexionsvariante. Zusammengenommen bilden die Formen der Reflexion die zentralen Voraussetzungen für die Professionalisierung in komplexen Berufsfeldern, in denen Fachwissen allein nicht mehr ausreichen kann, um den beruflichen Anforderungen gerecht zu werden.

Deweys und Schöns Konzepte stimmen darin überein, dass die handlungsleitenden Überzeugungen, die in der Vergangenheit erworben wurden, an einem bestimmten Punkt dysfunktional werden können und deshalb überprüft werden müssen. Wichtig ist, dass erworbene Erfahrungen die zentrale Voraussetzung für den weiteren Professionalisierungs- oder Lernprozess bilden.

Die Frage, die sich hier im Zusammenhang mit der Lehrer:innenausbildung stellt, ist die nach den Möglichkeiten eines selbstständigen oder autonomen Lernsubjekts im Kontext institutioneller Rahmenbedingungen. Inwiefern kann man davon ausgehen, dass sich die von Knowles geforderte Initiative für den Professionalisierungsprozess tatsächlich an den diagnostizierten Lernbedarfen („learning needs", Schön 1983: 18) des lernenden oder auszubildenden Individuums ausrichtet?

Und weiter stellt sich die Frage nach den Möglichkeiten einer Reflexion eigener handlungsleitender Überzeugungen, wie sie Dewey für den Lernprozess

voraussetzt. Kann es also im Kontext der Lehrer:innenausbildung gelingen, die notwendigen Implikationen des „autonomen Lerners“ zu berücksichtigen?

3.4.3 Der „autonome Lerner“[44] – ein begriffsklärender Exkurs

In diesem Exkurs zum Begriff der „Autonomie“, wie er im pädagogischen Diskurs und allemal in der Lehrer:innenausbildung verwendet wird[45], soll herausgestellt werden, inwiefern dieser Begriff in der Tradition Kants eine Idealisierung erfahren hat, die vom Autor selbst so nicht beabsichtigt war.

In einem weiteren begrifflichen Anlauf wird die politische Tradition dieses Begriffes und seine Übertragung von der Staatslehre auf die Individualphilosophie und die damit einhergehenden Implikationen nachgezeichnet.

Schon aktuelle Untersuchungen, wie auch die in dieser Arbeit zitierte Studie zur Lehrerprofessionalisierung von Košinár, kommen zu der Einschätzung, dass nur wenige Referendar:innen als „autonom“ gelten können und somit über die Voraussetzungen an Selbsteinschätzung und an Selbstregulierungsstrategien verfügen, die an die Vorstellungen von „kompetente[n] erwachsene[n] Lernende[n]“ (Košinár 2014: 388) anknüpfen. Diese „Idealvorstellung“, so zitiert Košinár auch andere Autoren (wie Lenhard 2004: 288, Englert u.a. 2006: 472 und Böhmann 2009: 15) entsprechen insgesamt nicht den Voraussetzungen, die Referendar:innen häufig mitbringen.

So erhebt die Autorin zusammen mit dem von ihr zitierten Autor (Lenhard 2004: 286) die Forderung nach einer deutlich besseren Vorbereitung schon während der ersten Ausbildungsphase, um der „berufspraktischen Unerfahrenheit“, die sich in der zweiten Phase in dem Bedürfnis nach „Orientierung und

---

[44] Vgl. auch Fußnote 11 auf S. 13.

[45] Es soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass der Begriff des „autonomen Lerners“ in den Ausbildungsprogrammen der ZfsL und nicht in der OVP verwendet wird. Gleichwohl lassen sich die Vorstellungen vom „eigenverantwortlich“ Lernenden (so die OVP) und denen des „autonomen“ Lerners im Hinblick auf die der αὐτονομία im Begriffssinn inhärenten Bedeutungen von „Eigengesetzlichkeit“ und „Selbstständigkeit“ als Synonyme verweisen. Vgl. hierzu beispielsweise Faust (2016: 25 ff.)

Anleitung“ (ebd. 389) zeigt, entgegenzuwirken.[46] Mit dem Vorschlag von präventiven Maßnahmen vor der zweiten Ausbildungsphase wird an der Vorstellung eines autonomen Lerners für das Referendariat insgesamt festgehalten, wenn auch die Autor:innen einräumen, dass sich diese Maßnahmen bei den aktuellen universitären Ausbildungsverhältnissen nur begrenzt realisieren lassen.

Zunächst ist es wichtig daran zu erinnern, dass die Idee vom „autonomen Lerner“ nicht nur als eine „Wunschvorstellung“ von Ausbildern gelten kann (vgl. dazu Abschn. 3.4.2)[47], sondern schon in diversen Fachtexten zur Didaktik der Lehrerausbildung im Anschluss an Dewey und allemal von den Ausbildungsprogrammen der ZfsL betont wird, dass von Referendar:innen während ihrer Ausbildungszeit als autonome bzw. selbstständige Lerner auszugehen sei.

Konzentrieren wir uns auf den Begriff der „Autonomie“ selbst, sollte deutlich werden, dass die Verwendung dieses Begriffs semantische Implikationen besitzt, die nicht voraussetzungslos im Kontext der Lehrer:innenausbildung zu akzeptieren sind.

Wenn im Folgenden der Begriff der „Autonomie“ weiter aufgefächert wird, muss an dieser Stelle zunächst eine deutliche Einschränkung benannt werden. Es werden hierbei nicht die philosophischen Diskussionen aufgegriffen oder gar diskutiert, die den Begriff der Autonomie reflektieren und ausschärfen, dabei seine historischen Wurzeln beleuchten und seine in Teilen recht unterschiedlichen Interpretationen nachverfolgen. Das kann an dieser Stelle (leider) aus Kapazitätsgründen nicht geleistet werden. Es werden daher im Zusammenhang mit der Idee der Autonomie nur diejenigen inhaltlichen Aspekte aufgenommen, die vor dem Hintergrund der Forschungsfrage und damit seiner Verwendung innerhalb der kommunikativen Instanzen der Lehrer:innenausbildung von Bedeutung sind.

Dabei wird es inhaltlich vor allem um den Begriff der Autonomie in der Folge Kants „Kritik der reinen Vernunft“ gehen, wie sie dort im Zusammenhang mit der Frage danach, was wir wissen können, auftaucht. Hier wird, wenn auch nur

---

[46] Dieser Forderung versucht das neue Kerncurriculum (04/21) wohl auch dadurch gerecht zu werden, wenn als Ergänzungen zu den fünf Handlungsfeldern der 2. Phase jeweils Bezüge zur 1. Phase der Ausbildung aufgezeigt werden. Und damit nicht genug. In diesem Zusammenhang werden außerdem „voruniversitäre Praktika“ und die eigene Schulzeit gerechnet.

[47] Die Idee des autonome Lerners ist nach Frerk Schäfers (2016: 242) vor allem von den direkt an der Ausbildung beteiligten Fachleitungen erwünscht ist. Als Gründe nennt er neben dem Missverstehen der Ausbilder:innenrolle als eine Art „mütterlicher Fürsorge“, die sich in der Schonung der Referendar:innen zeige, auch ein Eigeninteresse der Ausbilder:innen. In Anlehnung an Boettcher & Bremerich-Vos (1986: 253) verweist er darauf, dass bei einem „exzessiven Bewertungsrecht“ die Gefahr bestehe, dass die Kooperation mit den Auszubildenden „unmöglich wird“ (ebd.). Diese Kooperation aber, so zitiert Schäfers die Autoren, ermöglicht erst die Interaktion zwischen „Herr und Knecht.“

kurz, die Emphase, mit der diese Idee aufgegriffen wird, dargestellt. Vorrangig gilt es dabei, die aufklärerische und wissenschaftsprogrammatische Stellung des menschlichen Subjekts im Erkenntnisvorgang zu beschreiben.

Ein weiterer Aspekt der folgenden Darstellung wird neben der Weiterführung des Erkenntnisgewinns innerhalb der pädagogischen Theoriebildung Deweys auch ein Exkurs in die antike Staatstheorie sein, für die Autonomie ähnlich wie in neueren Diskussionen zu Kant als relationaler Begriff zu verstehen ist. Als Attribut eines Individuums, für das die historische Figur der Antigone stellvertretend steht, scheint es allerdings nicht gelten zu können.

Der Begriff der Autonomie, der eine zentrale Rolle in der Philosophie und später auch in der Pädagogik spielt, erhält seine maßgebliche Bedeutung durch Kant, der diesem Begriff vor allem eine „positive Bestimmung“ gibt. Heusinger von Waldegge (2017) favorisiert diese Lesart des Begriffes, mit der Kant (1982: 74) Autonomie als die „Beschaffenheit des Willens, dadurch derselbe ihm selbst (unabhängig von aller Beschaffenheit der Gegenstände des Wollens) ein Gesetz ist“ bestimmt.

Mit dem Anspruch der Aufklärung, Menschen zuzutrauen, sich als Produkt der eigenen Bildungspraxis zu begreifen, taucht der schon seit Kant unterstellte Widerspruch zwischen allgemeinem Gesetz und individuellem Wille auf. Dieser grundlegende und in der Geschichte der Pädagogik immer wiederkehrende Gegensatz wird von Kant selbst so nicht gesehen. Für ihn ist die in der sprachlichen Formulierung negativ fixierte Freiheit als „Unabhängigkeit […] durch sinnliche Antriebe“ positiv gemeint. Damit, so Heusinger von Waldegge (ebd.: 197), besteht das Potential des kantischen Autonomiegedankens eben darin „Freiheit und Gesetz nicht als Gegensätze, sondern als sich bedingende Konzepte zu denken.“

Die Pädagogik der Aufklärung sieht sich im Gegensatz zu Kants Verständnis, so Tenorth (2011: 356), mit dem weiterhin existierenden Widerspruch von „Mensch und Welt“ konfrontiert, bei dem sich vor allem der junge Mensch im Spannungsfeld zwischen Freiheit und Zwang befinde.

Auch in der philosophischen Tradition wird der Autonomiebegriff in seiner Dichotomie aufrechterhalten. Der daraus resultierende Widerspruch lautet nach Heusinger von Waldegge:

> „[…,] wenn wir uns Gesetze geben [,] durch die wir autonom sind, müssten wir das durch einen gesetzlosen Akt, entweder willkürlich oder durch vorweg gegebene Gründe, tun“ (ebd.: 197).

Eben diesen Widerspruch löst Hegel im Kontext von „Bildung, Autonomie und Bewusstsein“ (zit. nach ebd.: 199) in seiner Rechtsphilosophie auf, wenn er den Unterschied von Freiheit und Wahlfreiheit ausführt. „Der gewöhnliche Mensch glaubt frei zu sein, wenn ihm willkürlich zu handeln erlaubt ist, aber gerade in der Willkür liegt, daß er nicht frei ist“ (ebd.: 199). Erst als „denkende[n] Intelligenz“ sei der Wille „wahrhafter, freier Wille“ (ebd.). Damit, so Heusinger von Waldegge, wird Autonomie im Sinne Hegels nicht als eine „Eigenschaft des Willens“ (ebd.: 201) betrachtet. Vielmehr erscheint er als eine „Art und Weise des Vollzugs (des Denkens, aber auch des Handelns),“ die, und das erscheint hier wesentlich, „im Prozess der Bildung erarbeitet werden muss“ (ebd.).

Autonomie gilt nach Hegel nicht als eine „Eigenschaft oder Vermögen individueller Personen, sondern nur als personales Verständnis“ (ebd.). Anders gewendet, Autonomie kann, Heusinger von Waldegge folgend, nicht als existierende, also anthropologische Eigenschaft sui generis verstanden werden, der damit eine ontologische Realität zukommt. Sie kann eher als Beschreibung einer spezifischen Gedankenleistung verstanden werden, mithin als deren Art und Weise; aus der Adverbiale allerdings eine Substantivierung abzuleiten,[48] bedeutet einen ontologischen Fehlschluss.

Autonomie ist also eher ein Ziel, auf dessen Hinbewegung sich Menschen unterschiedlich bewegen und kann als eine Kompetenz beschrieben werden, die im Kontext der Professionalisierung nicht als ein Zustand gelten sollte, auf den innerhalb der Ausbildung im Sinne einer Ressource oder als Grundbedingung zurückgegriffen werden kann. Autonomie ist so verstanden ein mehr oder weniger weit ausgebildetes Zutrauen in die eigenen Kompetenzen, das bestimmte Ausbildungsprozesse unterstützt. Allerdings ist dieses Zutrauen noch längst nicht bei allen Referendar:innen in gleicher Weise vorhanden. Im Gegenteil – Autonomie erscheint bei ungünstigen Bedingungen (wie dies nicht selten Leistungssituationen sind) – ein geradezu fragiles Konzept (s. dazu Kap. 8, 9, 10).

Neben der Theorie des „autonomen Lerners“, der an vielen Stellen mit dem Verweis auf den Aufklärungsgedanken der Bildung eng verknüpft ist, erscheint in den Ausbildungskonzepten (wie in Abschn. 3.4.2 mit der Dokumentenanalyse gezeigt werden konnte) vieler ZfsL das Lernkonzept Deweys, demzufolge eine demokratische Gesellschaftsform erst durch die Autonomie seiner Bürger möglich ist. Entgegen einer bloß quantifizierenden Regierungsform, die dem

[48] „Autonomie als Adverbialsubstantivierung“ (ebd.: 200) – so nennt Heusinger von Waldegge die Lösung der kantianischen Problemstruktur des Begriffs „Autonomie“.

Individuum als Element der „Herrschaft der Vielen“ eine nur „numerische Bedeutung“ (Dewey 1969: 229) zuspricht, ist der Mensch für Dewey ein „soziales Wesen“ und damit Teil eines „sozialen Organismus“ (ebd.: 240). Als Teil dieser Gemeinschaft, so argumentiert Dewey in aristotelischer Tradition, gelangt der Mensch zu Autonomie und Freiheit. Für Dewey steht und fällt die Demokratie nicht mit einer Anzahl von Einzelmenschen oder Individuen. Sie ist angewiesen auf ´Persönlichkeiten‘,

> „die durch gesellschaftliche Anreize und Ermutigungen, und nicht durch geisttötenden Zwang und Druck, gelernt hätten, eigenständig Initiative zu ergreifen, Verantwortung zu übernehmen und dem Humanitätsideal der französischen Revolution „Freiheit – Gleichheit – Brüderlichkeit“ uneingeschränkt Geltung zu verschaffen (zit. nach Knoll 2018: 702).“

Um dieses Ideal einer „sittlichen Gemeinschaft“ (vgl. Dewey 1969: 240) zu ermöglichen, braucht Demokratie Wissenschaft mit ihren „rationalen Untersuchungsmethoden“ (Knoll, ebd.), um so unabhängig von „autoritativen Vorgaben“ (ebd.) Wissen und sozialen Fortschritt voranzubringen. Für Dewey ist Demokratie und Erziehung untrennbar miteinander verbunden, wobei für ihn Erziehung als ihre „Hebamme“ gilt. Ihre Funktion besteht vor allem darin, alle negativen Einschränkungen der intellektuellen Entwicklung zu entfernen. In der schulischen Situation seiner Zeit waren damit vor allem alte Fächerstrukturen mit leblosen Inhalten gemeint. Stattdessen schlägt Dewey vor, beim Lernen von „occupations“ auszugehen und dabei den Lernprozess von „Problemen“ aus zu gestalten, die eine hohe Relevanz für Schüler:innen bedeuten sollten. Wenn Dewey in „Democracy in Education“ (Dewey 1903/1977) Demokratie als die „Befreiung der Intelligenz“ und als „Emanzipation des Geistes“ (zit. nach Knoll, ebd.: 707) definiert, dann hat er neben der Lehrfreiheit der Lehrkräfte dabei natürlich auch die unterrichteten Kinder vor Augen. Die „Freiheit von Unterdrückung“ steht dabei der „Freiheit zum Handeln“ entgegen. Letztere beschreibt Dewey allerdings als „Romantizismus“ (Knoll, ebd.). Beim Ziel der Erziehung verpflichtet er sich zwar deutlich dem aufklärerischen Gedanken Kants, wenn Erwachsene ihr Leben selbstbestimmt und verantwortlich führen können sollen. Aber die „positive Freiheit“ auf ein selbstbestimmtes und selbstorganisiertes Lernen lehnt Dewey für die Erziehung von Kindern ab. Gleichzeitig erhebt er die Forderung nach Lernmethoden, wie sie auch ein wissenschaftlich arbeitender Forscher nutze. In „How We Think“ (1910/1985) beschreibt Dewey den Ablauf seiner sog. „Problemmethode“ für das Lernen im Unterricht. Der unterrichtenden Lehrkraft kommt dabei die Aufgabe zu, als „Arrangeur von Problemsituationen“ (zit. nach Knoll, ebd.:

708) aufzutreten. Doch bei allem methodischen Umbruch, darauf verweist Knoll ausdrücklich, gilt für ihn (Dewey: „Individuality and Experience“ 1926/1984) die Lehrkraft als „Führer“ (ebd.: 709), der die Lernprozesse steuern und lenken müsse.

> „Da Freiheit darin besteht, erst nach verständigem Beobachten und Beurteilen zu handeln, […] ist die Führung, die der Lehrer dem Schüler zum Gebrauch der Intelligenz gibt, eine Hilfe zur Freiheit, nicht eine Beschränkung derselben“ (Dewey 1980: 46, zit. nach Knoll, ebd.: 709).

Von Dewey aus kann angeknüpft werden an aktuelle Prozesse der Lehrer:innenausbildung, wie sie beispielsweise bei Forneck und Wrana zu beobachten sind. Ihr Bestreben gilt der Auflösung oder besser Überwindung der „Dichotomie von Freiheit und Zwang, die in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung weit verbreitet ist (Forneck 2008: 8). Forneck (2006) kritisiert Erwachsenenpädagogik, die das „selbstlernende, autonome, weil von außen ungesteuerte Subjekt“ begrifflich nur unscharf fasst und dies allerdings mit einer Emphase vorbringe, die idealisiert autonome Lerner voraussetze und damit der Dichotomie von Zwang und Freiheit verpflichtet bleibe. Frana bricht mit einer „Emanzipierungssemantik“ und deren „zweiwertigen Logik“ (ebd.: 1) zugunsten einer differenzierten Prozesslogik, die der kategorialen Bildung Klafkis zuzurechnen ist. Im Gefüge von materialer und formaler Bildung verändert sich, so Forneck (2006), das lernende Subjekt sukzessive in der tätigen Auseinandersetzung mit der materialen Welt und seinen Lernobjekten. Vorauszusetzen ist dabei,

> „dass der vorfindbaren Wirklichkeit eine sinnvolle Einheit abgerungen wird, die die Auseinandersetzung mit der Vielheit materialer Phänomene ideell vereinheitlicht und somit identitätsstiftend werden kann“ (ebd.: 4) .

An dieser Stelle erkennen wir die Wiederaufnahme grundsätzlicher Gedanken zum menschlichen Erkenntnisvermögen. In seiner die „Kritik der reinen Vernunft“ vorwegnehmenden Schrift wird für Kant die theoretische Vernunft mit den Worten Geiers (2011: 32) zum „Problemfall“. Die Frage „Wie hängen rezeptive Sinnlichkeit als subjektive Empfänglichkeit für Objekte und kreativer Gebrauch des Verstandes zusammen?“ (ebd.: 33), verweist auf den „Zusammenfluss“ beider Erkenntnisquellen: „Gedanken ohne Inhalte sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind“ (zit. nach Geier: ebd.). Dies führt Kant zu der Erkenntnis, dass menschliche Anschauungsformen a priori gegeben sind und nicht a posteriori aus den Anschauungen abgeleitet werden können. Die somit subjektiven (nicht zu verwechseln mit individuellen) Anschauungsformen menschlicher Erkenntnis

lassen den menschlichen Verstand nicht als Abbild der Natur verstehen. Das „Zusammenspiel von sinnlichen Anschauungen und begrifflicher Verstandestätigkeit“ (ebd. 33) verweist auf die Notwendigkeit der Vermittlung von Sinnen- und Verstandeswelt. So können wir mit Kant die Naturwissenschaft nur von einem „autonomen Erkenntnissubjekt“ (ebd.:40) aus verstehen, das (nur) mit seinen eigenen Begriffen die Welt versteht. „Der Verstand schöpft seine Gesetze a priori nicht aus der Natur, sondern schreibt sie dieser vor.“ (Ebd.)

Kants sog. „metaphysische Wende“ (ebd.) innerhalb der Erkenntnistheorie hat damit die Stellung des Menschen als Erkennenden entscheidend verändert.

> „Man versuche es daher einmal, ob wir nicht in den Aufgaben der Metaphysik damit besser fortkommen, dass wir annehmen, die Gegenstände müssen sich nach unserer Erkenntnis richten, welches so schon besser mit der verlangten Möglichkeit einer Erkenntnis derselben a priori zusammenstimmt, die über Gegenstände, ehe sie uns gegeben werden, etwas festsetzen soll“ (zit. nach Geier, ebd.).

Mit dieser Überlegung zur Metaphysik der Erkenntnis a priori hat der Mensch als souverän Erkennender eine neue Stellung bezogen.

> „Mit einem neu erwachten Selbstbewusstsein betritt ein autonomes Subjekt die Bühne, das die metaphysische Dunkelheit, in der der Mensch jede Orientierung zu verlieren drohte, durch seine eigenen Schöpferkraft aufhellt“ (ebd.: 40).

Im Anschluss an Kants Veröffentlichung entsteht nur knapp zehn Jahre später, so Geier, eine Diskussion, die den deutschen Idealismus begründet, in dessen Mittelpunkt Begriffe wie der „Konstruktion“ und des „Subjekts“ rücken. Erst die Neukantianer distanzieren sich von idealisierten Vorstellungen und rücken, so Geier (ebd.: 43), im Sinne Kants die Bestimmung der menschlichen Erkenntnis wieder auf ihre Grundelemente und damit auch auf die Begrenztheit menschlicher Erkenntnis zurück.

Betrachten wir neuere Gedanken zur Autonomie im Kontext von Erziehung und Bildung, dann stößt man bei Wrana (2008) mit seinem Projekt zur Transformation der schweizerischen Lehrer:innenbildung ebenfalls auf eine begriffsgeschichtliche Differenzierung von „Autonomie“. Wenn Autonomie bei Lernenden „erzeugt werden sollte“, so wird aber für das Subjekt der Bildung eine „vorgängige Freiheit“ (ebd: 32) unterstellt, sodass die Lernenden zum Subjekt ihres eigenen Lernens werden und die Lehrenden eine „beratende und begleitende Rolle“ (ebd.) einnehmen. Was es bedeutet, in diesem Sinne Subjekt des eigenen Lernens zu sein und unter welchen auch gesellschaftlichen Bedingungen

diese Theorie des autonomen Lerners sich entwickelte, zeichnet Warna anschaulich und eindrücklich nach. Zudem wird deutlich, welche politische Dimension einem so verstandenem Autonomiebegriff inhärent ist, der in seiner sonst üblichen Lesart häufig verborgen bleibt. Damit wird hier ein weiterer historischer Rückblick auf den Gedanken der Autonomie geworfen, weil anders als innerhalb der kantianischen Erkenntnislogik hier seine politischen Implikationen deutlich werden.

Ausgangspunkt Wranas Überlegungen bei der Entstehung des Autonomiegedankens bildet die griechischen Antike. Hier zeigt Wrana, dass der Begriff der Αὐτονομία (Autonomie) zunächst als ein relationales Konstrukt staatlicher Abhängigkeitsverhältnisse beschreibt. So galten Staaten, die der Macht Athens untergeordnet waren, dann als autonom, wenn sie innerhalb des hegemonialen Staatengefüges aus ihrer minoritären Stellung heraus politische Forderungen erhoben.

> „…Großmächte wie Athen oder Sparta brauchen selbst keine *autonomia*, da sie über Macht verfügen, diese zu gewähren oder zu nehmen, *autonomia* ist damit etwas anderes als Souveränität“ (ebd: 35).

„Autonomie“ ist hier als ein „Kampfbegriff“ (ebd.) zu verstehen, der das relationale Verhältnis zwischen unterschiedlich starken Machtstrukturen beschreibt.

> „Autonom in diesem Sinn ist eine spezifisch minoritäre kulturelle Strukturierung in Abhängigkeit von einer anderen, einer mächtigeren kulturellen Strukturierung“ (ebd.).

In der antiken Literatur wird der Begriff der „Autonomie“ nur ein einziges Mal im Hinblick auf ein Individuum verwendet. In Sophokles’ Antigone wird diese vom Chor bezüglich ihres Verhaltens als „autonomos“[49] bezeichnet. Aber, so Wrana, als eigenes Gesetz könne nicht das gelten, an was Antigone ihr Handeln ausrichte. Vielmehr sei es so, dass Antigone, so wie es Sophokles in seiner Tragödie anlegt, „zwischen zwei nomoi“ (ebd.: 36) gerate. Auf der einen Seite besteht das Gesetz der Götter, Tote zu begraben, damit diese ins Totenreich gelangen können und auf der anderen Seite besteht Kreons Gebot, die Feinde Thebens nicht zu begraben.

---

[49] Kurz bevor an Antigone das Todesurteil vollzogen wird, wendet sie sich an den Chor: „Der alle bettet, Hades, führt mich lebend zum Acheron Ufer …“ (Sophokles, Antigone, V. 811 f.). Der Chor erwidert darauf: „Nach eignem Gesetz, wie keine der Fraun, schreitest du lebend hinab zum Hades.“ (Ebd., V. 820 f.)

Antigone hat keine Freiheit, nach eigenem Gesetz zu handeln, sondern nur die Wahl zwischen zwei bestehenden Gesetzen zu wählen.

> „Entgegen der idealistischen Deutungstradition entstehen Autonomie und Eigensinn offenbar nicht dort, wo das Individuum sich selbstmächtig von ‚der' Struktur freimacht und ganz sich selbst folgt, sondern dort, wo die Strukturen in Differenz treten und komplex werden, so dass jede Determination des handelnden Individuums eine Überdetermination ist." (Ebd: 36 f.)

Die, wie Wrana es nennt, „Heroisierung" (ebd. 37) des vermeintlich autonomen Subjekts verdeckt demnach, dass Eigensinn, Autonomie oder das Handeln nach einem eigenen Gesetz aus der Überkomplexität kultureller Strukturen entspringt und sich damit nicht *gegen* diese Strukturen stellt. „Das Individuum Antigone aber hat sich zu positionieren, es muss sich für eine der beiden Seiten entscheiden und die Verantwortung für diese Entscheidung tragen." (Ebd.)

War der antike Autonomiebegriff weit davon entfernt eine „Befreiungsbewegung von gegebenen Strukturierungen zu sein" (ebd. 38), so muss man dies anerkennend eingestehen, dass die moderne Bildungstheorie ein idealisiertes Verständnis von „Autonomie" etabliert hat.

Erziehung ist die Voraussetzung dafür, dass der Mensch in die Welt hineinwachsen, damit erwachsen und autonom wird. Die Emanzipationspädagogik sieht diesen Prozess als nicht abschließbaren an. Sie folgt damit einer dynamischen Auffassung von Emanzipation und wendet sich gegen die Vorstellung einer einmal erreichten Autonomie. Ausdruck dieser Emanzipationspädagogik, so Wrana, ist der in den „Tübinger Beschlüssen" eingeführte Begriff des „Exemplarischen Lernens" (ebd: 48). Damit wird angesichts des permanenten Wandels und der sich damit notwendigen Anpassung des Menschen an diese Dynamik ein Prozess der Selektion beschrieben, bei der der Mensch sich bemüht, diesem steten Wandel gerecht zu werden, indem er sich zumindest die Struktur der sich veränderten Wirklichkeit aneignet. „Mit dem Gebrauch der Metapher der „Halbwertszeit" (des Wissens, A.B.-H.) wird die Notwendigkeit einer Beschleunigung des Lernens anschaulich gemacht, denn meist folgt ihr der Hinweis, dass neue Technologien erhebliche Geschwindigkeits- und Flexibilitätsvorteile bieten." (Ebd: 49) Je dynamischer die Strukturen sind, von denen sich das Subjekt emanzipieren soll, um als autonom gelten zu können, desto mehr ist das Individuum einem permanenten Emanzipationsprozess unterworfen. In dieser Dynamik aber können kaum mehr zu lernende Inhalte erworben und verarbeitet werden, sondern nur noch die zum Lernen notwendigen Strategien (vgl. ebd: 51).

> „Dem Subjekt bleibt dann bestenfalls, die Unstimmigkeit zwischen innerer und äußerer Struktur immer aufs Neue zu bearbeiten – es kann, darf und soll lebenslang lernen.“ (Ebd.)

Die Ressourcen, die für diesen Prozess der ständigen Weiterbildung notwendig sind, müssen vom lernenden Subjekt selbst erbracht werden. Dies ist das Ziel der Bildung – die Strategien zu vermitteln, die die fortlaufenden Lernprozesse erst möglich machen. Aus diesem Grund, so Wrana, gilt innerhalb der Erwachsenenpädagogik „der subjektive Bildungsprozess als unabschließbar“ (ebd.).

> „Der Preis ist, dass die inhaltlichen Strukturen der Welt gegenüber der Strukturierungsleistung des Subjekts zurücktreten, das Subjekt ist auf eine Autonomisierungsbewegung gesetzt, die eine permanente Differenzbildung zu sich selbst, aber nicht mehr zu den gesellschaftlichen und fachlichen inhaltlichen Strukturen impliziert (ebd.: 57)“.

Es lassen sich deutliche Anklänge an das 2021 neu formulierte Kerncurriculum des MSW finden. Die Betonung, dass „ein Berufsleben begleitender Professionalisierungsprozess“[50] das Ziel der Ausbildung bedeute, findet hier seine Bestätigung.

Mit diesem dynamischen Lernbegriff wird eine „Ermöglichungsdidaktik“ etabliert mit einer geringeren „Wirkungsunterstellung“ (Wrana 2008: ebd.: 59). Das bedeutet, dass im Sinne des Konstruktivismus Lernprozesse nur noch ermöglicht, geeignete Lernumgebungen zur Verfügung gestellt werden und damit Autonomie nicht als das Ziel eines Lernprozesses, sondern als dessen Voraussetzung verstanden wird.

„Die Herausforderungen, die selbstgesteuertes Lernen an Lernende stellt, zeigen, dass diese Selbstlernkompetenzen in hohem Maß voraussetzen.“ (Ebd.: 85) Mit Bezug auf die Arbeit von Susanne Kraft (1999) betrachtet Wrana das Unterfangen, die Leistungen der Pädagogik einer traditionellen Lernkultur auf das Subjekt des Lernens zu übertragen, kritisch. Kraft kritisiert, dass damit ein „idealisiertes Bild vom Lerner entworfen werde, gemäß dem dieser die Initiative ergreife, um Lernbedürfnisse/-defizite zu bewältigen, sich Lernziele setze und sich Pläne mache, mit Hindernissen und Problemen umgehe etc.“ (zit. nach Wrana, ebd.: 86). Mit diesen komplexen Strategien, die den Lernenden im Sinne des selbstgesteuerten Lernens zugesprochen werden, fallen die vorausgesetzten

[50] Vgl. Vorwort des Kerncurriculums für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst, S. 2

Kompetenzen und ihre Realisierung im autonomen Subjekt des Lernens zusammen. Wrana verweist in diesem Zusammenhang auf eine empirische Studie, die zeigt, dass die propagierten hohen Selbstlernkompetenzen nur zu etwa 26% in der deutschen Erwerbsbevölkerung vorhanden sind und 27% eine nur niedrige Lernkompetenz aufwiesen (vgl. ebd.: 87).

3.4.4 Das humanistische Menschenbild

Unabhängig von den bisher angestellten kritischen Reflexionen zum selbstreflexiven erwachsenen Lernenden sehen sich die ZfsL vor die Aufgabe gestellt, die Ausbildung der LAA im Sinne der Erwachsenenpädagogik zu organisieren.

Mit dem Hinweis auf die Beratungspraxis, die von der überwiegenden Mehrheit der ZfsL in NRW im Sinne Golls et al. als ein strukturiertes Beratungsgespräch angelegt werden, (vgl. Abschn. 2.3.1), führt das ZfsL Gelsenkirchen mehrere theoretische Quellen an, auf die sich die Ausbilder:innen bei der Beratung der LAA beziehen. Ähnlich wie das ZfsL Gelsenkirchen verweisen auch andere ZfsL (vgl. hierzu Tabelle 3.1: vor allem Arnsberg, Duisburg, Neuss, Jülich, Bochum, Münster und Rheine) für ihr Verständnis von Beratung auf das Menschenbild der humanistischen Psychologie.

Im Folgenden wird zunächst das Beratungsmodell, auf das von den Lehrerausbildungszentren verwiesen wird, vorgestellt. In ihrem (von den ZfsL) vielzitierten Aufsatz „Beratungsgespräche nach Unterrichtsbesuchen“ wird von den Autor:innen Goll et al. (2002: 30) auf die Grundlage ihres Beratungsformats verwiesen. Mit dem Verweis auf Schlee (1994, 1996) führen sie den Begriff der „Subjektiven Theorie“ (ebd.) ein (vgl. auch Abschn. 3.4.1). Mit den Grundannahmen des Forschungsprogramms „Subjektive Theorie“ werden „jedem Menschen prinzipiell die Fähigkeit zu Autonomie, Reflexivität, Kommunikation und Rationalität“ zugesprochen (ebd.). Schlee verweist dabei (1996: 149) auf theoretische Vorarbeiten des Forschungsprogramms „Subjektive Theorien“ von Groeben et al. (1988). Das Forschungsprogramm der „Subjektiven Theorie“ geht dabei von einem Menschenbild aus, das Menschen als rational handelnde Wesen versteht (ebd.: 13). Damit setzten sie sich ab von einem mechanistisch geprägten Menschenbild, das sich vor allem durch die Verarbeitung determinierender Umweltreize auszeichnet. Stattdessen rücken die Autor:innen die menschliche Intentionalität in den Vordergrund, indem sie die angebbare Bedeutung der eigenen Handlungsebene betonen. Was im Sinne des behavioristischen Menschenbildes noch als Objekt der Erkenntnis galt, soll nun mit der Unterstellung einer

handlungsleitenden „Sinnperspektive" (ebd.: 16) als „epistemologisches Subjektmodell" zusammengefasst werden. Damit wird jedem Menschen die Fähigkeit zugesprochen, über seine „internen Prozesse, über seine Sinn- und Bedeutungsstrukturen" Auskunft geben zu können. Damit, so die Autor:innen, konzipieren sie eine „Parallelität zum Selbstbild des Wissenschaftlers" (ebd.). Mit Hilfe seines reflexiven Zugangs zu eigenen mentalen Strukturen kann jeder Mensch sein eigenes Handeln untersuchen, so wie auch Wissenschaftler:innen ihre Theorien prüfen, diskutieren, abwägen oder verwerfen. Unter günstigen Bedingungen „nämlich im Optimalfall der rationalen Reflexivität" (ebd.: 21) kann damit „die Selbsterkenntnis des reflexiven Subjekts" auch als „objektive Erkenntnis" (ebd.) anerkannt werden. Als „erhebliches Innovationspotential" der Theorie des Subjektiven Theoretikers gilt dabei der „Dialog-Konsens" (ebd.: 22). Da „das erkennende Subjekt als ein reflexives und potenziell rationales Subjekt wie der Forscher selbst" gilt, kann es über seine subjektiven Theorien kommunizieren oder „zumindest die Angemessenheit der Rekonstruktion der ´Subjektiven Theorie'" (ebd.: 22) in einem sprachlichen Austausch klären.

Als großen Vorteil dieses Dialog-Konsenses betrachtet Schlee dabei, dass der interaktive Prozess wesentlich bessere Voraussetzungen dafür bietet, neue Handlungsperspektiven vom reflektierenden Subjekt aufzubauen, als wenn jemand von außen sein Verständnis der handlungsleitenden Strukturen des anderen nur mitteilt. Die Rekonstruktion im Dialog ermöglicht eine „argumentative Auseinandersetzung und Verständigung um eine angemessene Beschreibung der Subjektiven Theorien" (ebd.: 25); damit wird das reflektierende Subjekt „aktiv und konstruktiv in den Forschungsprozess einbezogen." (Ebd.)

Zu erwähnen ist an dieser Stelle, dass die durch den dialogischen Charakter des Verstehensprozesses erarbeitete „kommunikative Validierung" (ebd.: 27) ergänzt wird durch einen zweiten, ebenso wesentlichen Schritt, der „explanativen Validierung" (ebd.: 28), unter der, so die Autoren, die „Realitätsadäquanz" „über die Beobachtung der Außenperspektive der dritten Person" (ebd.) zu erfolgen hat. Das bedeutet, dass der Prozess der Erforschung subjektiver Theorien „unter Zugrundelegung des klassischen Falsifikationskriteriums geprüft wird." (Ebd.) Kann also eine erarbeitete subjektive Theorie als Erklärung von Handlungen herangezogen werden, dann gilt sie nach diesem Verständnis als empirisch geprüft.

Schlee (1996: 151) stellt als eine Grundannahme der Theorie des „Subjektiven Theoretikers" den Zusammenhang mit Carl Rogers und Ruth Cohns (ebd.) klientenzentrierter Beratung her. Wesentlich für Schlee ist dabei das Vertrauen, das Rogers und Cohen ihren Klienten im therapeutischen Prozess entgegenbringen. Dieses Vertrauen bezieht sich auf das Entwicklungspotential, das jedem Klienten

unterstellt wird. Rogers (2014: 124) spricht hierbei vom „Vertrauen zum eigenen Organismus“. Der Klient hat (nach einem therapeutischen Prozess) dabei die Fähigkeit (wieder) erlangt,

> „seinem ganzen Organismus, bei gleichzeitiger Einschaltung bewussten Denkens, zu erlauben, jeden Reiz, jedes Bedürfnis und jedes Verlangen wie auch sein relatives Gewicht und seine relative Intensität abzuwägen und auszubalancieren.“ (Ebd.)

Verbunden mit diesem Vertrauen in den eigenen Verarbeitungsprozess des Organismus und der sich damit einstellenden Entscheidungskompetenz ist für Rogers dabei auch das Vertrauen in die rationale Natur des Menschen. Das menschliche Verhalten „bewegt sich in subtiler und geordneter Komplexität auf die Ziele zu, die sein Organismus zu erreichen bemüht ist.“ (Ebd.: 194)

Neben diesen Menschenbildannahmen, die die Entwicklungsfähigkeit des Klienten betreffen, existieren für Rogers (2016: 54) weitere Bedingen für das Gelingen funktionaler Beziehungen, die die Voraussetzung für einen Wandlungsprozess seiner Klienten bedeuten. Wesentliche Bedingungen, wie sie für Rogers (ebd.: 55) in jeder zwischenmenschlich gelungenen Beziehung verwirklicht werden, sind die Kongruenz der Interaktionspartner, ihre „bedingungslose positive Beachtung gegenüber dem anderen“ und wie „empathisch die Person“ (ebd.) erfahren wird. Rogers nennt diese Bedingungen auch die „Haltung“, über die „die Kommunikation mit dem Individuum zustande kommt.“ (Ebd.)

Cohns „Themenzentrierte Interaktion“ vereinigt neben therapeutischen auch gesellschaftliche Orientierungen zu einem komplex ausgerichteten Modell der Interaktion, bei dem es wesentlich darauf ankommt, „eine Balance zwischen den Bedürfnissen der einzelnen und den Bedürfnissen der Gemeinschaft“ (Stumm, G. & Cohn, R. C. 2000: 700) zu vermitteln. Aus diesem Modell, dessen Axiome wie die Rogers‘ der humanistischen Psychologie verpflichtet sind, werden zwei Postulate abgeleitet, die die Arbeit in Gruppen charakterisiert. Neben der Verpflichtung des Einzelnen, auf seine „inneren Gegebenheiten und die seiner Umwelt“ selbstverantwortlich Sorge zu tragen (ebd.: 701), ist es vor allem der Umgang mit „Störungen, inneren und äußeren“ (ebd.) während des Arbeitsprozesses, die vorrangig behandelt werden sollen. Entsprechend dieses Postulates findet sich in dem Ablaufmodell der strukturierten UNB (vgl. Goll 1998: 82; Goll et al., 2002: 31) das Besprechungsfeld „Störungen“, das jederzeit erlaubt, den Gesprächsverlauf zu unterbrechen, falls sich Störungen bei einem der Teilnehmer:innen bemerkbar machen.

Aus den Ansätzen des Forschungsprogramms „Subjektive Theorien“ (FST) ergeben sich methodische Folgerungen für die Gestaltung und den Ablauf von

Beratungsprozessen. Wenn man wie Schlee und mit ihm die Befürworter strukturierter Beratungsgespräche (vgl. Goll et al. 2007: 103) davon ausgeht, dass „…die Sichtweisen (Subjektive Theorien) zu verändern sind, die die Problemsicht (mit-) konstituieren“, dann ist es für die Beratung wesentlich, dass eine Veränderung von Sichtweisen in einem „kommunikativen Austausch“ (Schlee 1994: 498) zu verändern sind. Dieser kommunikative Austausch unterliegt dabei zwei grundsätzlichen Prinzipien, die sowohl für den wissenschaftlichen Austausch als auch für den des subjektiven Theoretikers zu gelten haben.

Zunächst bedarf es einer angemessenen kommunikativen Unterstützung. In Analogie zum Wissenschaftsaustausch, der die Forschenden während ihrer theoretischen Arbeit mit unterschiedlichen Ressourcen („Zeit, Räume, Geräte usw.“, ebd.) unterstützt, sollte auch der „Ratsuchende oder Supervisand … gute (Selbst-) Erforschungs- und Veränderungsbedingungen erhalten“ (ebd.).

Als weitere Maßnahme für eine gelingende Beratung gilt die kommunikative Validierung. In Analogie zu wissenschaftstheoretischen Modellveränderungen, die in Anlehnung an Kuhn entweder kumulativ, evolutionär oder revolutionär verlaufen, werden Veränderungen nur dadurch möglich, dass andere Sichtweisen „die Stimmigkeit, die Tauglichkeit und die Nützlichkeit“ (Schlee 1996: 152) aufgestellter Theorien überprüfen. Andere Sichtweisen veranlassen Wissenschaftler dazu, „ihre Theorien und Konzepte zu überdenken und ggf. zu verändern.“ (Ebd.) Schlee folgert daraus, dass es das „Zusammenspiel von vielseitiger Unterstützung einerseits und skeptischer Konfrontation andererseits“ bedarf, das „die Entwicklung und Veränderung wissenschaftlicher Theorien fördert“ (ebd.: 153).

Aus seinen Überlegungen folgert Schlee entsprechende „Verbote“ (1994: 499) für die Kollegiale Beratung.

1. Es dürfen keine Ratschläge oder Empfehlungen erteilt werden. Der Grund dafür besteht in der mit diesen konventionellen Interventionen unweigerlich verknüpften Übernahme „der Sichtweise des Ratsuchenden“ und damit dem „Festhalten an der bisherigen Problemsicht“ (ebd.).
2. Es dürfen während des Beratungsprozesses „auch keine Deutungen oder Interpretationen angeboten werden“ (ebd.). Neben der Gefahr der Übernahme der bisherigen Problemsicht liegt ein wesentlicher Grund für dieses Verbot in der „anthropologischen Kernannahme und den Zielvorstellungen des Forschungsprogramms Subjektive Theorie …“ (ebd.). Dem Ratsuchenden wird entsprechend dem Menschenbild Rogers‘ und Cohns ein „eigenes Lösungspotential“ (ebd.) zugesprochen. „Es werden ihm keine Entwicklungs- und Selbstklärungschancen genommen“ (ebd.), sondern gerade im Austausch und der Konfrontation auch mit anderen Sichtweisen sollen entsprechend dem

> Modell der evolutionären Veränderung durch „Klärungsprozesse die Veränderungen von Sichtweisen und Einstellungen erreicht werden.“ (Schlee 1996: 154)

Der Beratungsprozess ist nach Schlee (1996: 160) entsprechend den Prinzipien von Unterstützung und Konfrontation in zwei Hauptphasen einzuteilen. In der ersten Phase soll den Ratsuchenden in einer entspannten und vertrauensvollen Atmosphäre die Möglichkeit für „eine möglichst umfassende Explikation seiner subjektiven Theorien“ (ebd.) eingeräumt werden. In der zweiten Hauptphase „geht es darum, dem Ratsuchenden mit unterschiedlichen Fragestellungen und Sichtweisen zu konfrontieren, um ihm die Veränderung seiner subjektiven Theorien zu ermöglichen.“ (Ebd.) Schlee weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in dieser sensiblen Phase auf „bestimmte Regeln und Prinzipien“ (ebd.: 161) zu achten sei. So existieren für diese Phase vorgegebene Formulierungen, die in sog. „Unterphasen“ bestimmte Anstöße bzw. Fragen vorgeben.[51] Diese Fragen beziehen sich vor allem auf die Rolle des Subjekts innerhalb des Lernprozesses, weniger auf inhaltliche Fragen zum geschilderten Geschehen.

Innerhalb der zweiten sensiblen Phase des Beratungsgespräches bestimmt der Ratsuchende „das Tempo und die Intensität seiner inneren Auseinandersetzung“ (Schlee 1994: 502). Der Katalog möglicher Impulse (Schlee geht insgesamt von ca. 30 Fragen aus) wird dabei in einer „ritualisierten Form“ sachlich vorgebracht. Gerade diese Form soll nach Schlee die Gewähr dafür bieten, dass der Ratsuchende „keine gutgemeinte Besserwisserei“ oder „unheimliches Durchschauen“ vermuten muss. Die sachliche Auseinandersetzung ermöglicht eine „kommunikative Validierung“ der Sichtweisen und erlaubt auf diesem Weg eine „Entwicklung von Handlungsalternativen“ (ebd.).

3.5 Ergebnisse der Dokumentenanalyse

Es konnte gezeigt werden, dass das Modell der Kollegialen Fallberatung als Vorbild für die Strukturierung von Beratungsprozessen im VD dient. An vielen Stellen wird von den einzelnen ZfsL auf dieses Modell zurückgegriffen.

So findet sich seminarübergreifend das Ablaufmodell, das auf der Grundlage Schlees von Goll et al. adaptiert und verändert wurde. Übereinstimmend wird

[51] Zum Beispiel Fragen wie: „Wo bist du bei dieser Angelegenheit (die du uns erzählt hast) das Opfer und wo bist du der Akteur?“ „Was hat das (was du uns erzählt hast) mit dir zu tun?“ Was von dem Problem (das du uns erzählt hast) möchtest du loslassen und was möchtest du davon behalten?“ (Schlee 1996: 163 f.)

dabei von vielen Institutionen auf das von ihnen favorisierte Menschenbild in Anlehnung an Rogers und Cohn Bezug genommen, entweder explizit oder als Hinweis auf die Menschenbildannahme der humanistischen Psychologie, mit der auf die vorhanden persönlichen Ressourcen der Referendar:innen vertraut wird bei gleichzeitiger Forderung nach einer Haltung der Ausbilder:innen, die sich im Sinne Rogers (neben einer kongruenten Selbsteinschätzung der Fachleitungen) vor allem durch Empathie und Wertschätzung gegenüber den Auszubildenden auszeichnet.

Für die UNB sollte zunächst eine Atmosphäre des Vertrauens und der Akzeptanz geschaffen werden. Nur innerhalb eines so beschriebenen Rahmens ist es nach Auffassung der zitierten Autoren denkbar, dass eine Person ihre eigene Sicht der zu beratenden Situation offenlegt. Zu diesem Punkt gibt es die größten Übereinstimmungen und auch die ausführlichsten Darstellungen im Vergleich der 31 ZfsL-Konzepte.

Was allerdings kaum rezipiert wird, ist die zweite Phase der „Konfrontation“ nach Schlee. Dafür mag es unterschiedliche Gründe geben. Da die UNB an sich schon als belastend empfunden wird, scheint es verständlich zu sein, dass eher nach Wegen der Unterstützung gesucht wird, um die UNB zu entlasten, als wohlmöglich Formen der Konfrontation zu etablieren. Die ohnehin herausfordernden Voraussetzungen für die LAA scheinen es notwendig zu machen, dass Ausbilder:innen eine insgesamt vorsichtige und wertschätzende Haltung einnehmen.

Damit bleiben mögliche konstruktiven Vorschläge für eine (gesichtswahrende) Konfrontation unberücksichtigt. Als Zugeständnis an die Expertise der Fachleitungen räumen einige ZfsL den Fachleiter:innen innerhalb des Beratungsprozesses zwar die Möglichkeit ein, eigene Besprechungsaspekte neben denen der LAA zu ergänzen. Diese Ergänzungen können allerdings nicht die im Sinne der Subjektiven Theorie korrigierende Phase der Gegenüberstellung und Relativierung eigener Theorien im Zusammenspiel mit Alternativen ersetzen. Sie sind schlicht als Additum zu den Vorschlägen der LAA zu verstehen. Formen der kollegialen Konfrontation mit einer Entscheidung der Ratsuchenden, welche der anderen Sichtweisen für sie zu akzeptieren sind, bleiben so im Wesentlichen ungenutzt.

Manche ZfsL verweisen auf die Schwierigkeiten der voraussetzungsreichen Anforderungen, die während einer UNB von den Fachleitungen zu berücksichtigen sind. Als Beispiel sei hier das ZfsL Gelsenkirchen genannt: „Die OVP führt

den Begriff der ´Ausbildungsberatung‘ (OVP §10 (5) ein, lässt aber die inhaltliche Definition eines Beratungsverständnisses offen.“[52] Vor dem Hintergrund der ungeklärten Form, die die Ausbildungsberatung erhalten soll, setzen auch hier die Ausbilder:innen auf ein sensibles Vorgehen der Fachleitungen im Kontext von UNB.

„Dies erfordert für die Beraterinnen und Berater, dass sie

- über eine reflektierte, mitunter situativ variierende, aber stets transparente Beratungshaltung verfügen,
- die auf den Grundannahmen eines humanistischen Beratungsverständnisses fußt sowie
- über ein Spektrum an geeigneten Verfahren und Methoden der Beratungsgestaltung verfügen“ (ebd.).

Mit dem Verweis auf die Grundsätze der humanistischen Psychologie und damit auf die von Rogers formulierten Bedingungen einer förderlichen Kommunikationshaltung, die Änderungen bei Klient:innen überhaupt erst ermöglichen, weichen die Autor:innen, so konnte gezeigt werden, vom Modell der Kollegialen Beratung nach Schlee et al. ab. Vor allem der Aspekt der bedingungslosen Wertschätzung, wie ihn Rogers versteht, scheint sich mit der Konfrontation alternativer Sichtweisen und damit von den Prinzipien des Subjektiven Theoretikers innerhalb der Beratung zu widersprechen.

Die Aufnahme von Rogers Gelingensbedingungen, wie sie in den Beratungskonzepten adaptiert werden, unterlaufen damit einen Aspekt der Wertschätzung oder Anerkennung[53], der nicht nur innerhalb der Theorie der Kollegialen Fallberatung eine prominente Rolle spielt.

So spricht Honneth (1994) in seiner Theorie sozialer Konflikte von der besonderen Form der sozialen Anerkennung, die neben den Formen der rechtlichen Anerkennung als Person und der bedingungslosen Anerkennung liebevoller Primärbindungen besteht. Die soziale Anerkennung ist dabei von der „Wertschätzung eines Menschen … durch die graduelle Bewertung konkreter Eigenschaften und Fähigkeiten“ (ebd.: 183) geprägt. Nur in der intersubjektiven Anerkennung dieser Eigenschaften und Fähigkeiten, „die ihn im Unterschied zu anderen Personen charakterisieren“ (ebd.), kann diese Form der intersubjektiven Wertschätzung

[52] https://www.zfsl.nrw.de/GEL/Seminar_GyGe/Seminarprogramm/Beratungskonzept/index.html (letzter Zugriff am 12.07.2022).

[53] Beide Begriffe, Anerkennung und Wertschätzung, verwendet Rogers synonym. Vgl. dazu: Rogers 2016: 41.

erfolgen. Unabhängig davon, wie man in modernen Gesellschaften dabei einen möglichen Wertekanon bestimmen kann und will, vor dessen Hintergrund soziale Wertschätzung ihre Berechtigung erhält, gilt die Tatsache, dass sich soziale Wertschätzung – anders als der Schutz des gesellschaftlichen Rechtsstatus oder die ideal gestaltete unbedingte Anerkennung in der Primärbeziehung – gerade dadurch auszeichnet, dass sich eine Person als „wertvoll" dann empfinden kann, „wenn sie sich in ihren Leistungen anerkannt weiß, die sie gerade nicht mit anderen unterschiedslos teilt." (Ebd.: 203)

Mit der wertschätzenden Haltung im Sinne Rogers wäre für den Beratungsprozess eine evaluative Attribuierung ausgeschlossen. Im Sinne einer rechtlichen oder im weiteren Verständnis therapeutischen Beziehungsstruktur würde damit einer universalistischen Anerkennungsform der Vorzug gegeben werden, die als Haltung der Ausbilder:innen gegenüber den Referendar:innen einzunehmen wäre. Ohne die diskriminierende, auf individuelle Differenzen gegründete Wertschätzung, so Honneth (1991: 629), besteht im Zusammenhang einer falsch verstandenen Sittlichkeit allerdings die Gefahr, die „Selbstverwirklichungsversuche" einzelner Subjekte in einem „Anerkennungsvakuum" leerlaufen zu lassen.

Das ZfsL Duisburg ist an dieser Stelle noch einmal erwähnenswert. Mit der Fortbildung durch Frau Prof. Košinár zum Thema „Potenziale und Grenzen der Professionalisierung im Vorbereitungsdienst" (am 29.11.2019) wurden Ergebnisse ihrer empirischen Forschung (Košinár 2018) zu den Verarbeitungsstrategien von Lehramtsstudierenden vorgestellt. Košinár hebt die wichtige Funktion der Irritation für den Ausbildungsprozess hervor, da ihrer Auffassung nach die Konfrontation als Chance für den Professionalisierungsprozess zu verstehen sei.

> „Am Beginn eines Entwicklungsprozesses steht eine Irritation oder Krise. Diese Begriffe verweisen zunächst darauf, dass bisherige Routinen für die Bewältigung einer Anforderung nicht mehr greifen und dies auch so erlebt wird" (ebd.: 8).

Honneth folgend sollte sich die Haltung der Gesprächspartner:in von der Haltung der Therapeut:in, wie sie die humanistische Psychologie fordert, unterscheiden. Die besondere Form der Wertschätzung und Empathie, wie sie allerdings von der Mehrzahl der Ausbildungsinstitutionen gefordert wird, scheint im Zusammenhang mit dem Konzept des autonomen Lerners seine Berechtigung darin zu finden, dass nur mit dieser Haltung auf Ausbilder:innenseite das lernende Subjekt eigene Handlungs- und Ausbildungsbedarfe erkennen und entwickeln kann.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass beide Grundannahmen der Ausbildungsdidaktik – die wertschätzende Haltung der Ausbilder:innen und die Autonomie der Referendar:innen – alles andere als eindeutig geklärt sind

hinsichtlich ihrer theoretischen Implikationen. Mit welchem Verständnis von Wertschätzung haben wir es innerhalb der Lehrer:innenausbildung zu tun? Kann es im Kontext des Ausbildungsverhältnisses tatsächlich um die universalistische Form der wertschätzenden Haltung im Sinne Rogers gehen, auch wenn man die förderlichen Aspekte eines solchen Verständnisses nicht leugnen will?

Und weiter: In welchem Sinn können wir von autonomen Auszubildenden ausgehen? Es konnte gezeigt werden, dass mit Kants aufklärerischem Autonomiebegriff nicht mehr als die Disposition zu einer reflektierten Erkenntnishaltung gemeint ist. Und wenn man diesen Autonomiebegriff verwendet, dann muss man davon ausgehen, dass bezogen auf die Auszubildenden mit unterschiedlichen Autonomiezuständen zu rechnen ist.

Beide hier dargestellten Grundannahmen – die der Autonomie und der unbedingten Wertschätzung – bestimmen die Position und das Agieren von Fachleiter:innen und LAA im Ausbildungsprozess. Ich gehe davon aus, dass sich in den praktischen Vollzügen, d.h. in der Sprache der Interagierenden Spuren ihrer jeweiligen Positionierung nachweisen lassen.

Im Folgenden werden zunächst einige Ergebnisse der empirischen Sozialforschung zum Referendariat dargestellt, um einen Überblick über den Stand der wahrgenommen Problemlage zu geben.

4 Die Lehrkräfteausbildung im Spiegel der Sozialforschung

In diesem Kapitel wird ein Überblick über verschiedene Forschungsarbeiten zur Lehrer:innenausbildung gegeben. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass die Darstellung der hier zitierten Studien und Evaluationen keinen repräsentativen Überblick über den Forschungsstand zur Ausbildung im Vorbereitungsdienst leistet.[1] Das Ziel ist vielmehr, die relevanten Fragestellungen und die damit verknüpften methodischen Herangehensweisen aufzuzeigen. Dies geschieht vor dem Hintergrund, die eigene Fragestellung und die daraus resultierenden methodischen Entscheidungen zur Datenerhebung und -auswertung einzuordnen und die getroffenen Entscheidungen nachvollziehbar zu machen.

Als wesentliche Grundlage einer kritischen Einschätzung des Referendariats können Erfahrungsberichte aus Betroffenensicht gelten. Häufig beschreiben Referendar:innen ihre Ausbildung als „Die schlimmste Zeit meines Lebens"[2]. Es wird von großem Stress, vom „Sprung ins kalte Wasser"[3], von „besonderer Belastung" (Glaubitz 2007: 38) durch die anspruchsvolle Vorbereitung auf den Unterrichtsbesuch, ja von „Ausgeliefertsein" (Böhmann 2007: 33) der Referendar:innen gegenüber ihren Ausbilder:innen gesprochen.

Eine Fülle unterschiedlicher Forschungsansätze bestätigen diese Sicht der Referendar:innen. Gerade das Ausbildungselement UNB und die hier erhobenen Forderungen gelten dabei als besondere Belastung für die Referendar:innen (vgl. Brack 2019).

---

[1] Einen guten und repräsentativen Überblick hierzu bietet die Habilitationsschrift von Julia Košinár (2014).

[2] http://sueddeutsche.de/karriere/lehrer-im-referendariat-dieschlimmste-zeit-meines-lebens-1.592394.

[3] https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/das-referendariat-war-fuer-mich-ein-sprung-ins-kalte-wasser/

A. Bührig-Hollmann, *Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-41121-3_4

4.1 Beispiele zum Forschungsstand

Die Vielzahl von „Unmuts- und Missfallensbekundungen“ ist nach Wernet (2009: 46) zunächst erstaunlich, da aus „konzeptioneller Perspektive“ das Referendariat als eine „berufspraktische Hinführung“ verstanden werden kann, die eine „angeleitete und moderierte Praxiserprobung“ erlaube.

> „Es ist zwar nicht von der Hand zu weisen, dass die Doppelrolle Ausbilder/Prüfer die Ausbildungssituation potentiell belastet. … Die sozialpsychologischen Kosten des Referendariats und seiner Ausbildungs- und Prüfungssituation sind zunächst diejenigen, die wir in allen gesellschaftlichen Bereichen des Zugangs zu Berufspositionen qua Ausbildungszertifikat finden.“ (Ebd.: 47)

Dennoch erkennt auch Wernet als ein Problem des VD, dass die Ausbilder:innen in einer Doppelrolle wahrgenommen werden. Deutlich problematischer als Wernet schätzt Dascher die Ausbildung der Lehrer:innen ein. Beim Thema Unterrichtsnachbesprechung, als dem „Hauptthema des Referendariats“, so Dascher (2007: 8), gelte es deshalb, „Auszubildende über den Status des Ausgeliefertseins hinauszuführen.“ Wünschenswert, so Kallweit (2007: 80), wäre hierfür eine Haltung der Ausbilder:innen als „Prozesshelfer“, wie es die Verhaltensaxiome Rogers‘ nahelegen. Mit der Problemkonzentration auf die Beratung und ihre jeweilige Realisierung wird die Unterrichtsnachbesprechung so zur „Achillesferse der Lehrer/innenbildung“ (ebd.).

Zu ähnlichen, wenn auch weniger drastisch klingenden Ergebnissen, kommt auch die von der Universität Potsdam durchgeführte Evaluation des Vorbereitungsdienstes in Brandenburg 2004/05. Der Forschungsauftrag beinhaltete zunächst die „Analyse der Qualität der zweiten Phase der Lehrerausbildung aus Sicht der Lehramtskandidatinnen (unter besonderer Berücksichtigung der Standards, des Theorie-Praxis-Verhältnisses, der Betreuung und der Partizipation)“ (Schubarth, Pohlenz 2006: 15). In der breit angelegten Evaluationsstudie (insgesamt waren 261 LAA an der Fragebogenstudie beteiligt, weiterhin 39 Lehrerinnen, zudem gab es insgesamt fünf Gruppendiskussionen) sollten angelehnt an das „Evaluationsdesign von Stuffelbeam“ (zit. nach Schubarth, Pohlenz 2006: 13) vier Aspekte der Ausbildung untersucht werden: die Kontextqualität (das sind die Rahmenvorgaben und Ausbildungsvorgaben der Ausbildung, vgl. ebd.: 33), die Inputqualität (Eingangsvoraussetzungen wie „Systempotenziale“, für die Umsetzung von Strategien, ebd.: 32), die Prozessqualität (der Ausbildungsprozess selbst) und die Ergebnisqualität (die erworbenen Kompetenzen und die Gesamteinschätzung, vgl. ebd.: 33).

Für die unterschiedlichen Erhebungsaspekte wurden unterschiedliche methodische Zugänge gewählt. Betrachtet man die in diesem Zusammenhang interessierenden Ergebnisse zur Prozessqualität der Ausbildung, dann sind die evaluierten Stärken und Schwächen an den Studienseminaren (in NRW sind das die ZfsL) in dieser Studie offenbar auch abhängig von den gewählten Erhebungsmethoden.

> „Neben den positiven Hervorhebungen benannten die Teilnehmerinnen der Diskussionen sichtlich häufiger und auch differenzierter Schwächen der Ausbildung an den Studienseminaren“ (ebd.: 135),

als dies beispielsweise in den Fragebögen deutlich wurde. Als besondere Schwäche galten dabei die „Überlagerungen von beratender und beurteilender Funktion in den Feedbackrunden mit den Ausbilderinnen“, (ebd.: 139). Die Ergebnisse aus den Gruppendiskussionen korrespondieren nur ansatzweise mit den Ergebnissen aus der Fragebogenerhebung, in der die LAA von 21 aufgeführten Sachverhalten, die als subjektive Belastungsquellen ausgewiesen wurden, die Abhängigkeit von ihren Ausbilder:innen mit 47 % angaben. Die größte Belastung für die Referendar:innen stellte bei dieser Erhebung die Unterrichtsvorbereitung dar (71 %), gefolgt von den Unterrichtsbesuchen durch Schulleitungen (62 %) und den Leistungsanforderungen im Vorbereitungsdienst (49 %). Gleichauf mit der erwähnten Abhängigkeitserfahrung empfanden die Referendar:innen die Belastung durch die Entfernung zwischen Wohnort und Studienseminar (47 %).

Gefordert wird von Wernet (2006), der das „Unbehagen der Referendare an ihrer Ausbildungssituation“ (ebd.: 193) aufgreift, dass durch eine „forschungsmethodisch verstehende Exploration“ der speziellen Ausbildungssituation überhaupt erst nachzuzeichnen sei, worin sich die spezielle Unzufriedenheit der Auszubildenden gründe (vgl. ebd.). In seiner objektiv-hermeneutischen Fallanalyse untersucht Wernet in einer im Rahmen dieser Studie durchgeführten Gruppendiskussion eine Äußerungssequenz eines Referendars genauer. Es wird dabei deutlich, dass aus Sicht des hier zu Wort kommenden LAA das Ausbildungsverhältnis zwischen den Referendar:innen und den Seminarausbilder:innen, „von einem strukturellen Problem von Anerkennung, Kollegialität und Kooperation überschattet“ (ebd.: 2014) wird. Das Ergebnis der Fallanalyse nimmt dabei auch den ersten Teil der Lehrerausbildung in den Blick. Der Referendar stellt innerhalb der Gruppendiskussion explizit heraus, dass er mit dem Ersten Staatsexamen „eigentlich“ als jemand gelten sollte, der „Kollegialitätsstatus“ (ebd.: 203) erreicht habe und entsprechend in der zweiten Hälfte seiner Ausbildung auch entsprechende Ansprüche an die Ausbildung erhebt. Allerdings schwächt der Sprecher seinen Anspruch ab, indem er bei seinem Status als Examinierter nicht bleibt,

sondern ergänzt, dass Referendare ja als „sozusagen erwachsene Menschen“ (ebd.: 199) zu gelten haben.

Wernet verweist darauf, dass

> „die innere Aneignung eines autonom-kollegialen Selbstverständnisses, das bei aller für Ausbildungszusammenhänge charakteristischen hierarchischen Asymmetrie sich auf die wechselseitige Anerkennung im Akt der intellektuellen Erschließung einer Sache berufen kann, sich während des Studiums nicht stabil ausgebildet hat“ (ebd.: 205).

Wernet fordert für weitere Forschungsaktivitäten, dass sie sich dem vorliegenden Gegenstand aus einer „wirklichkeitswissenschaftlichen Perspektive“ (ebd.: 206) zu nähern haben. Er stellt diese Perspektive der einer standardisierten Herangehensweise gegenüber und aus dieser Opposition heraus ist seine Forderung nach einer Forschung zu verstehen, die „ein genaueres Bild der konkreten Problemlagen, mit denen die Akteure des pädagogischen Handelns im Kontext der Ausbildung konfrontiert sind“ (ebd.), zu zeichnen in der Lage ist.

Mit einer weiteren Studie untersucht Wernet (2009) die „materiale Ebene“ bei der Ausgestaltung der Ausbildungsbeziehungen zwischen Referendar:innen und den Seminarleiter:innen. Ihn interessiert dabei nicht, dass die Ausbilder:innen zugleich eine Prüferrolle innehaben, „sondern der Umstand, *wie* dies erfolgt“ (ebd.: 48, Herv. i. O.). Bei seiner Untersuchung stützt ihn die Annahme, dass die Doppelrolle als Ausbilder:in und Prüfer:in nur dann als ein Problem wahrgenommen werden könne, „wenn es nicht gelingt, die institutionalisierte personale Ungeschiedenheit kommunikativ abzufedern“ (ebd.).

Als Datengrundlage wählt Wernet für diese Studie schriftliche Beurteilungen der Seminarleitungen aus, da er davon ausgeht, dass in diesen Gutachten die „Erwartungen an die Referendare“ (ebd.: 49) artikuliert werden. Grundlage seiner Untersuchung sind zwei Gesamtbeurteilungen, von denen er inhaltlich vor allem die Ausschnitte berücksichtigt, bei denen es sich um Fälle von „(Selbst-)Reflexion und Diskussion“ handelt und damit um „Fragen der geistigen und diskursiven Bearbeitung pädagogischer Praxis“ (ebd.). Ziele dieser Materialauswertung sind für den Autor einerseits Einblicke in die „ausbildungskulturellen Selbstverortungen“ (ebd.) der Ausbilder:innen und andererseits Hinweise auf die „Komplementärrolle der Auszubildenden“ (ebd.) zu erhalten, auch, so räumt er an dieser Stelle ein, wenn diese Ergebnisse nur „indirekt“ (ebd.) Aufschluss über das Ausbildungsverhältnis geben.

Werner-Bentke (2010) verfolgt mit seiner Untersuchung zur Lehrer:innenbildung das Ziel, die Professionalisierung von Lehrkräften aus der

Perspektive Studierender und Auszubildender zu untersuchen. Anhand diskursiver Leitfrageninterviews rekonstruiert er vorhandene Deutungsmuster „im Sinne einer Typologie“ auf der Grundlage von Mehrfachnennungen und Unterschieden, „die bei der Begründung und Situationsdefinitionen erkennbar“ (ebd.: 164) werden. Als Ziel seiner Arbeit weist Werner-Bentke aus, „die Sichtweisen von Referendaren (n = 15) möglichst vollständig zu erfassen, um die vollständige Repräsentanz des Feldes zu gewährleisten“ (ebd.: 181). Aus diesem Grund entscheidet sich der Autor „vor allem textanalytisch und weniger interpretativ“ (ebd.) vorzugehen, um auf diesem Wege „Realtypen“ zu erarbeiten. Seine Studie bezieht sich dabei auf beide Teile der Lehrer:innenausbildung. Bezogen auf die zweite Ausbildungsphase finden sich als „Subkategorie“ die „Unterrichtsbesuche der Seminarleiter“ und darunter als weitere Kategorie die „Auswertung der Unterrichtsbesuche“ (ebd.). Werner-Bentkes Untersuchung zeigt, dass die Auswertungsgespräche „als abschließender Bestandteil der Unterrichtsbesuche“ von den Referendar:innen „verhältnismäßig oft thematisiert“ (ebd.: 268) werden. Der Autor führt dies darauf zurück, dass in diesen Gesprächen „die individuellen Fähigkeiten der Referendare diskutiert würden“ (ebd.). Als sog. „Ankerbeispiel“ zitiert der Autor jeweils einige Interviewzitate, die einen Eindruck davon geben sollen, was sich hinter den von ihm aus den Rohdaten extrahierten Kategorien verbindet. Ein Ergebnis aus der Auswertung der Interviewdaten zum Unterrichtsbesuch ist, dass das „was jedenfalls vom Seminar kam“ (ebd.: 268) eine große Hilfe (vgl. ebd.) bedeutete. Damit werden die Rückmeldungen der Seminarleiter:innen als besonders wertschätzend wahrgenommen, weil offenbar „Seminarleiter professionell solche Beratungen machen, während andere Leute das ja aus dem Bauch heraus machen.“ (ebd.: 269) Allerdings wird in diesem Zusammenhang u. a. auch deutlich kritisiert, dass das Zusammenfallen von Beratungs- und Beurteilungsaspekten sich negativ auf die UNB auswirkten (vgl. ebd. 270), ebenso wie die angeblich künstlich geplanten, gleichwohl aber von den Seminarleitern erwarteten „Showstunden“ (ebd. 271), die nur ansatzweise die Unterrichtswirklichkeit widerspiegelten. Bei der Auswertung der UNB bleibt indes unklar, wie der Autor zu seiner Einschätzung gelangt, da es sich bei diesen Gesprächen um eine Diskussion mit mehreren an der Ausbildung Beteiligten handelte. In keinem der zitierten Beispiele, die er zur Veranschaulichung seiner Kategorien einfügt, lässt sich die Qualität der UNB im Hinblick auf die Art der Gesprächsführung erkennen.

Methodisch aufwändig geht eine Studie vor, die das Autorenteam Englert et al. (2006) mit dem Ziel vorgelegt haben, „Innenansichten des Referendariats“ aus der Sicht angehender Religionslehrer:innen vorzulegen. Dafür wurden

an drei Studienseminaren in NRW je drei LAA während ihres Referendariats in Form von jeweils vier Interviews begleitet. Zeitgleich fanden in acht Studienseminaren Fragebogenerhebungen statt (n = 234). Ein thematischer Schwerpunkten war die Lernsituation der Referendar:innen. Als Ergebnis entstanden sowohl chronologisch verlaufende individuelle „Entwicklungslinien" (ebd.: 36) einzelner LAA (als Fallprofile), „mit ihren Höhen und Tiefen" sowie den „ihnen innewohnenden Entwicklungsaufgaben" (ebd.), die als Zitate in den Auswertungstexten auftauchen. Darüber hinaus wurden themengleiche Inhalte als „thematische Querschnitte" (ebd.: 37) systematisierend (in einer reduktiven Analyse) zusammengefasst.

Unter „Hilfreichen Lernsituationen" (ebd.: 30) verstehen die Autoren Aspekte wie beispielsweise der Umgang mit „Prüfungsbelastungen" (ebd.), wie sie auch durch die UNB entstehen. Dabei variieren die einzelnen Darstellungen dreier Fallbeispiele in ihrer Bewertung der UNB stark: so gab es hier fachlich „hilfreiche" (ebd.: 55) Anregungen seitens der Fachleitungen, aber auch unfaires Verhalten der Mentoren durch deren Vorpreschen, das zu einem regelrechten „Komplott" (ebd.: 72) zwischen Fachleitung und Mentorin ausartete. In einem anderen Fall wird Kritik an den Fachleitungen deutlich, da die Referendarin sich von diesen schlecht begleitet fühlte. Damit spielt die LAA auf die „offene Haltung" (ebd.:85) der Fachleitung an „…, dass wir unseren eigenen Weg finden können" (ebd.), aber, dass sie ohne klare Hinweise „diesen Weg (nicht) finden …" (ebd.).

Neben diesen recht unterschiedlichen und breit gestreuten Ergebnissen aus den bisher zitierten Untersuchungen vertritt Lydia Brack (2019) einen fokussierten Ansatz, indem sie Positionierungen in Ausbildungssituationen Studierender untersucht.

In Anlehnung an kulturtheoretische Konzeptionen Reckwitz' geraten für Brack diejenigen Gegenstände in den Fokus der Professionsforschung, in denen die „sozialen Praktiken" des Professionalisierungsprozesses untersucht werden. Für Brack sind dies etwa Unterrichtsnachbesprechungen, wie sie im Praxissemester Studierender verortet sind. Mit einer Kombination praxeologisch-diskursiver Forschungspraktiken geraten so Handlungsweisen von Interagierenden zum Forschungsgegenstand,

> „… in denen sich das Sagbare und Sichtbare formt und in denen die Bedeutungen und Gegenstände des Wissens ebenso konstruiert werden wie die Subjektpositionen des diskursiv Handelnden" (ebd.:113).

Der in der Tradition Althusserls verwendete Begriff der „Subjektivation" versteht die Positionierung im Sinne einer Adressierung, die ein Gesprächspartner dem

anderen zukommen lässt, und die erst dann als erfolgreich gelten kann, wenn sie vom Adressierten auch entsprechend ratifiziert wird.

Bracks Untersuchung von Unterrichtsnachbesprechungen im Rahmen des Semesterpraktikums Studierender ist eine Studie, die nach eigenen Angaben „erstmalig in-situ-Daten von Nachbesprechungen zwischen Hochschuldozierenden, Praktikumslehrpersonen und Studierenden verwendet“ (ebd.: 5). Für ihre Untersuchung wurden insgesamt 14 Nachbesprechungen hinsichtlich ihrer Ablaufstruktur inventarisiert und verglichen, um so eine „Grundstruktur“ (ebd.) des Ablaufs herauszuarbeiten. Zudem galt es im Anschluss an die „Erstpositionierung“ der Studierenden zu ihrem zuvor gezeigten Unterricht zu untersuchen, wie die Reaktionen der anderen Beteiligten auf diese subjektiven Positionierungen ausfielen.

Dabei konnte Brack zeigen, dass die von ihr rekonstruierten Fälle starke Dichotomien „zwischen Unterwerfung und Widerstand sowie Anschluss und Bruch im Umgang mit den Wissensordnungen“ (ebd.: 241) der Anwesenden aufwiesen. Die UNB ähnelt darüber hinaus in vielen Phasen dem Muster „eines lehrerzentrierten Unterrichtsgesprächs“ (ebd. 150). So beispielsweise auch gerade dadurch, dass die während der Erstpositionierung formulierte Gesamteinschätzung der Unterrichtsstunde verglichen wird mit der Selbsteinschätzung von Schüler:innen vor der Klassenöffentlichkeit. Beide Einschätzungen weisen, so Brack, vor allem im Hinblick auf das formulierte „Understatement“ (ebd. 158) der Protagonisten erkennbare Gemeinsamkeiten auf.

4.2 Die eigene Untersuchung im Forschungskontext

Verglichen mit dem aufgezeigten Forschungskontext zur Lehrer:innenausbildung ergeben sich deutliche Unterschiede zur eigenen Studie. Im Vergleich zu den zitierten Forschungsarbeiten wird mit der hier vorliegenden Studie zunächst ein anderer Zugang zum Feld gewählt. Diesem besonderen Zugang, der als Akteurin im Feld möglich ist, gilt es mit seinen Vorzügen und möglichen Nachteilen durch seine Nähe zum Feld möglichst gerecht zu werden. Die Tatsache, dass hier keine standardisierten allgemeinen Verfahren verwendet werden, resultiert aus der Forderung, eine möglichst „wirklichkeitswissenschaftliche“ (Wernet 2009: 206) Perspektive einzunehmen, bei der die Daten im Sinne einer sorgfältigen Exploration der Ausbildungssituation zu erheben sind. So steht die UNB und das sich konkret zeigende Interaktionsverhalten der Interagierenden im Zentrum dieser Untersuchung.

Wernet verfolgt (2009) das Ziel, die Art der Beziehungsgestaltung zwischen Ausbildern und Referendar:innen zu analysieren und nutzt als Material dafür die schriftlichen Beurteilungen der Seminarausbilder:innen als Hinweise auf deren „Selbstverortungen" (2009: 49). Im Unterschied dazu wird mit der hier vorliegenden Studie der Forderung nach einer explorativen Studie der konkreten Ausbildungssituation mittels einer sprachlichen Analyse des Interaktionsgeschehens nachgekommen.

Damit unterscheidet sich diese Studie auch von denen, die aufgrund einer möglichst umfangreichen Datenlage (so z. B. Englert 2006, Werner-Bentke 2010,) lediglich mit „Ankerbeispielen" aus ihrem Datenmaterial arbeiten und die, weil sie insgesamt unterschiedliche Ausbildungselemente in den Blick nehmen, zu Ergebnissen kommen, die die Belastungen einer UNB kaum ausleuchten, sondern allgemeine Einschätzungen von Auszubildenen auswerten und dabei die Rückmeldungen der Ausbilder als „wertschätzend" beschreiben (Werner-Bentke 2010: 269).

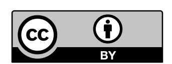
Deutlicher als die bisher genannten Studien konzentriert sich Brack auf das Beziehungsgefüge der an der UNB Anwesenden, wie es sich in den Positionierungspraktiken von Studierenden, hospitierenden Studierenden, Ausbildungslehrer:innen und Dozent:innen darstellt.

Auch in der vorliegenden Untersuchung liegt das Erkenntnisinteresse für die UNB auf den Positionierungspraktiken, wie sie im Rahmen von Unterrichtsnachbesprechungen realisiert werden. Dabei stehen hier nur zwei Interagierende im Fokus der UNB-Gesprächsanalyse, ein Seminarausbilder und eine Referendarin.

Ein grundsätzlicher Unterschied zu der Untersuchung von Brack markiert der Aspekt des Gesprächsverlaufs der UNB im VD und im Praxissemester. Wie bereits gezeigt ist der Gesprächsverlauf der UNB im VD standardisiert und für die Beteiligten transparent. Er nimmt damit in wesentlichen Teilen den für das Examen erwarteten Teil der „Erstpositionierung" (vgl. Brack 146 ff.) bzw. der Reflexion zum eigenen Unterricht auf und versteht diesen Teil auch als notwendige Vorbereitung. Damit steht hier nicht in Frage, inwiefern es sich bei den „Erstpositionierungen" (ebd.: 159) um eine selbst initiierte Handlung oder eine „fremdbestimmte Selbstwahl" (ebd.: 214) handelt.

Der Fokus dieser Untersuchung richtet sich auf Positionierungsstrategien, die sich im Verlauf der UNB beobachten lassen. Vor dem Hintergrund der besonderen Bedingungen innerhalb der zweiten Phase der Lehrerausbildung ist dabei vor allem von Interesse, wie die Interagierenden die Funktion dieses Gesprächsformats und damit ihre eigene Position innerhalb des Gespräches konstruieren.

Ein weiterer bedeutender Unterschied der hier vorliegenden Arbeit zu der von Brack liegt schließlich darin, dass im Referendariat, anders als im Praxissemester, die Nachbesprechung mit einer Note endet. Es sind schließlich diese Noten, die über die Anschlussmöglichkeiten zum Berufsfeld entscheiden. Es wird unterstellt, dass der Aspekt der Benotung eine nicht zu unterschätzende Rolle in der UNB und damit auch im Positionierungsverhalten der Interagierenden einnimmt.





5 Die Methodik der Untersuchung

In dieser Studie besteht ein Schwerpunkt darin, das wechselseitige Interaktionsgeschehen der Teilnehmenden zu untersuchen. Nach Huber und Mandl (1994) ist darauf zu achten, dass sowohl für die Erhebung als auch für die Auswertung der erhobenen Daten Methoden benutzt werden, „die es den erforschten Personen gestatten, ihre subjektiven Sichtweisen auszudrücken“ (ebd.: 8). Der Ausdruck dieser subjektiven Sichtweisen geschieht entweder indirekt „in ihren Handlungen [oder, A.B.-H.] direkt in ihren Aussagen über ihre subjektive Welt“ (ebd.: 9).

Mit dem Anspruch, die subjektiven Sichtweisen der Interagierenden zu rekonstruieren, sind die Verlässlichkeit und Authentizität der zu erhebenden Daten zu berücksichtigen. Ausgangspunkt dieser Forschungsarbeit stellen Daten aus einer im Rahmen der Ausbildung durchgeführten UNB dar. Mit dem hier gewählten akteurzentrierten Ansatz ist es von Bedeutung, die Erhebungssituation der Daten zu reflektieren (Abschn. 5.1).

Neben der Erhebung der Daten spielt auch ihre Auswertung (Abschn. 5.2) eine wesentliche Rolle, da mit dem gewählten Verfahren die subjektiven Relevanzsysteme der Akteure herauszuarbeiten sind. Ziel der Auswertung ist es, die Sinnstrukturen der Akteure zu rekonstruieren. Es geht dabei um die Frage, wie genau sich auf der phänomenal sprachlichen Ebene ein bestimmter Typus oder eine Sinnstruktur im untersuchten Einzelfall zeigt und damit geht es nicht um die Frage, wie häufig diese Sinnfigur vorkommt. Mit der Rekonstruktion der Sinnstrukturen ist auch die Frage nach der Repräsentanz der Daten (Abschn. 5.3) angesprochen.

A. Bührig-Hollmann, *Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-41121-3_5

5.1 Erhebungsverfahren der UNB – die nichtteilnehmende Beobachtung

Beobachtungen standen und stehen innerhalb des Kontextes qualitativer Gesprächsforschung im Mittelpunkt der empirischen Erhebung von Daten. Für diese Daten wird möglichst das authentische Verhalten von Menschen in ihrem jeweiligen situativen Auftreten beobachtet. Im Unterschied dazu stehen nach Brosius et al. (2008: 181 f.) „alle Formen von medial inszeniertem Verhalten." Nach der Ausdifferenzierung unterschiedlich relevanter Beobachtungsaspekte gelangen die Autor:innen zu folgender Definition (ebd.: 182) der Beobachtung sichtbaren Verhaltens:

> „Die wissenschaftliche Beobachtung ist die selektive und systematische Erfassung und Protokollierung von sinnlich wahrnehmbaren Aspekten prinzipiell sichtbaren Verhaltens. Die Erfassung beruht auf einem hierfür konzipierten Erhebungsinstrument und kann durch menschliche Beobachter oder apparative Vorrichtungen erfolgen. Sie beruht auf einer wissenschaftlichen Fragestellung, ist in ihrem Vorgehen intersubjektiv nachprüfbar und wiederholbar, indem alle relevanten Aspekte offengelegt werden."

Nach Flick (2017: 281) kann man grundsätzlich zwei Arten von Beobachtungen unterscheiden:

> „So gibt es Studien, in denen der Beobachter nicht zum Teil des beobachteten Feldes wird, … Daneben stehen andere Ansätze, die ihre Erkenntnisse über die zunehmende Aufnahme des Forschers als Teilnehmer in das beobachtete Feld gewinnen wollen."

Im Sinne Flicks sind damit nur aktuelle Handlungsweisen von Interagierenden der Beobachtung zugänglich. Interviews gelten als schon verarbeitete Darstellungen von Handlungen.

In dieser Arbeit wird aus Gründen der (in Abschn. 4.1) dargestellten und geforderten Nähe zum Untersuchungsgegenstand als Erhebungsinstrument die teilnehmende Beobachtung gewählt. Die Forschende hat die Beobachtung selbst durchgeführt. In Anlehnung an Gehrau (vgl. 2017: 23 ff.) sind drei Aspekte der teilnehmenden Beobachtung zu berücksichtigen:

I. Der Beobachter:
Die Frage, die sich schon vor der eigentlichen Beobachtung stellt, ist die nach dem Subjekt der Beobachtung. Großer Vorteil des eingenommenen internen Beobachterstatus ist der des gemeinsamen Erfahrungshorizontes, der im Falle

dieser Untersuchung gegeben ist. Seminarausbilder:innen sind es gewohnt, Unterrichtsnachbesprechungen in Anwesenheit von und in Kooperation mit anderen an der Ausbildung Beteiligten zu führen. Somit ist die Beobachtungssituation keine neue Situation für die Anwesenden. Es kann hier davon ausgegangen werden, dass die Aufnahmesituation auch deswegen zustande kommen konnte, weil gerade dieser Bekanntheitsgrad die Beobachtung und Aufnahme erst ermöglichte. Die Anwesenheit in der Funktion der nicht beurteilenden Kernseminarleiterin, die hier als Beobachterin fungiert, erlaubt die Einnahme der nichtteilnehmende Beobachterrolle, die als Interne die Organisation und Struktur der Beratungssituation genau kennt. Vor dem Hintergrund dieser internen Kenntnisse erscheint es im Sinne Flicks (2017: 288) möglich, das komplexe Feld dieser Beratungssituation zu erfassen und dabei „konkretere Fragestellungen und Blickrichtungen zu entwickeln."

Zudem ist es ausgeschlossen, eigene Beratungsprozesse zu beobachten, weil die komplexe Rolle als Fachleiterin den gleichzeitigen Blick als beobachtende Forscherin irritieren würde.

II. Die Beobachtungssituation:
Die Fähigkeit zu beobachten ist keine Erfindung der Gesprächsanalyse. Sie ist vielmehr eine alltägliche Handlung, die beispielsweise im Gedächtnis ihrer Teilnehmer:innen gespeichert ist und an die sie sich erinnern können. Anders als bei teilnehmender Beobachtung, bei der Forscher:innen zum Teil des erforschten Feldes werden, verzichten man als nichtteilnehmende Beobachtende auf Interventionen im Feld. In Anlehnung an Adler & Adler (zitiert nach Flick 2017: 282) beschreibt Flick die Rolle des nichtteilnehmenden Beobachters:

> „Reine Beobachter verfolgen den Fluß der Ereignisse. Verhalten und Interaktion gehen weiter, wie sie dies ohne die Anwesenheit eines Forschers tun würden, ohne von Störungen unterbrochen zu werden."

Man sollte ergänzen – „weitgehend" ohne Störungen, da die Beobachtungssituation selbst ja durchaus als eine Störung wahrgenommen werden kann. In der Unterrichtsnachbesprechung sind die ausbildenden Berater:innen damit vertraut, dass andere Ausbilder:innen aus dem ZfsL oder der jeweiligen Schule bei dem Beratungsgespräch anwesend sind und an diesem auch teilnehmen. Die Beratung wäre auch ohne das Interesse an der Aufnahme zustande gekommen. Die Erhebungssituation kann hier als weitgehend authentisch eingeschätzt werden. Dies entspricht auch der Einschätzung Flicks (1995: 149), der unter „Authentizität"

versteht, dass der Forschungsgegenstand „in dessen eigenen Strukturen, in dessen Einzigartigkeit und Besonderheit versteht und erfaßt [wird]."

Wax (zitiert nach Legewie (1995: 191) vertritt die Auffassung, dass der Einstieg ins Feld, der als das „erste und schwierigste Stadium der Feldforschung" gelten kann, gerade dadurch erleichtert wird, dass …„der Forscher an eine den Informanten vertraute Rolle anknüpft und ihm gleichzeitig seine Forschungsinteressen vermittelt."

Diese Art der Vertrautheit kann für beide Gesprächsteilnehmende vorausgesetzt werden: Der Fachleiter ist zugleich auch Kollege in der Schule und damit auch aus diesem Kontext bekannt. Der Fakt der Vertrautheit war sicher eine der Bedingungen für die Bereitschaft des Kollegen, sich während der Beratungssituation videographieren zu lassen.[1]

Für die Referendarin stellte die Aufnahmesituation nach eigenen Angaben keine zusätzliche Belastung dar. Im Zusammenhang mit Unterrichtsbesuchen sind Beobachtungen an der Tagesordnung. Darüber hinaus werden Referendar:innen im Ausbildungsunterricht von anderen Fachkollegen häufig und regelmäßig beobachtet.

Der Ort der Aufnahme befindet sich in einem Raum der Schule, an der die Referendarin tätig ist und der üblicherweise für Beratungsgespräche genutzt wird. Die Forscherin war bei dem Unterricht, der der UNB vorausging, anwesend und ist somit auch mit der zu beratenden Unterrichtssituation inhaltlich vertraut, zumal sie auch das hier gezeigte Fach Deutsch vertritt.

III. Das Erhebungsverfahren:
Mit der Aufzeichnung per Video waren beide – Berater und Beratene – sofort bereit. Sie konnten leicht nachvollziehen, dass die Fixierung gerade auch flüchtiger Verhaltensphänomene von Bedeutung sein könnte, um das Geschehen mehrfach betrachten zu können. Die Aufnahme beginnt exakt am Anfang des Beratungsgespräches und endet, als sich Ausbilder und Referendarin voneinander verabschieden. Die vorliegende Beratungsstruktur (vgl. Abb. 7.1, Abschn. 7.1) erleichtert ein offenes Erfassen der Rohdaten entsprechend der Gesprächschronologie. Wesentliche Aspekte des Gesprächs werden im Verlauf der Auswertung detailliert transkribiert und als Gesprächstranskript festgehalten.

Im Hinblick auf die Repräsentativität der erhobenen Daten wird darauf hingewiesen, dass ausschlaggebend für die Auswahl der Teilnehmenden die

[1] Diese Vertrautheit hat u. a. auch dazu geführt, genau diesen Kollegen als ersten zu fragen, ob er zu einer Aufnahme seiner Beratungssitzung bereit sei, was er spontan bejahte. Andere Kollegen verhielten sich hier vorsichtiger.

Bereitschaft für die Videographie war. Keine anderen Ausbilder:innen waren zum Zeitpunkt der Erhebung bereit, sich für eine Aufnahme zur Verfügung zu stellen. Dies kann als Indiz dafür gelten, mit welch sensiblen Daten hier zu rechnen ist und andererseits auch, wie problematisch die UNB gerade auch aus Sicht von Ausbilder:innen ist.

Um aussagekräftige Rohdaten zu erhalten, benötigt man Kenntnisse von den konstanten und variablen Merkmalen der Grundgesamtheit, um eine angemessene Auswahl als Stichprobe von der Grundgesamtheit entnehmen zu können.[2] Vor dem Hintergrund der Erfahrungen im Lehrerausbildungssystems können diese Kenntnisse vorausgesetzt werden. Als günstig erscheint im Falle des sich hier zur Verfügung stellenden Kollegen der Umstand zu sein, dass er nicht nur als Fachleiter, sondern auch als Kernseminarleiter ausgebildet wurde. Damit hat er Kenntnisse von der Art und Weise, wie eine personenorientierte Beratung anzulegen ist. Dies wiederum lässt während der UNB ein Interaktionsverhalten erwarten, dass sich an dem Konzept des erwachsenen Lerners orientiert.

5.2 Das Auswertungsverfahren für die UNB

Bei der vorliegenden Arbeit liegt der Fokus auf der kommunikativen Praxis der Unterrichtsnachbesprechung und damit auf den beobachtbaren Handlungsweisen der Interagierenden, die mit qualitativen Analysemethoden[3] untersucht werden. Dem gewählten methodische Ansatz liegt die Frage nach dem Entstehen und der Akzeptanz von Orientierungen oder in den Worten Goffmans, „Rahmungen“ zugrunde, wie sie sich in Gesprächen zeigen.

Voraussetzung für das Auffinden und Rekonstruieren von Interaktionsmustern der Gesprächsbeteiligten ist eine weitgehend offene Fragehaltung innerhalb des Forschungsprozesses. Als initiierender Anfang leiten erste Fragen den Forschungsprozess lediglich ein. Aber während des weiteren Untersuchungsverlaufs werden diese Fragestellungen verändert, verworfen oder ergänzt. Schlussfolgerungen, ggf. auch entwickelte Theorien, bleiben stets dem Untersuchungsgegenstand verpflichtet. Sie entwickeln sich aus dem erhobenen Daten und werden diesen nicht als bereits existierende Kategorien oder Klassifizierungen zugeordnet. Das Material spricht somit weitgehend aus sich selbst heraus. Allerdings sind die entwickelten Konstruktionen nicht zu verwechseln mit der subjektiven Sicht der

[2] Vgl. hierzu beispielhaft Henne, H; Rehbock, H. (2001: 33 ff.)

[3] Zum Unterschied „qualitativer“ und „quantitativer“ Forschungsmethoden und der nicht immer eindeutigen Trennung beider Verfahren vgl. Mayring & Brunner (2010: 331 f.)

Sprecher:innen. Die rekonstruierten Strukturen von Interaktionen, das ist eine wesentliche Voraussetzung dieses Verfahrens, sind den Interagierenden selbst selten bewusst.

Für den Ablauf des Forschungsprozesses gilt es verschiedene Arbeitsschritte zu beachten:

Zunächst wird in einem ersten Interpretationsschritt das Gesagte gesichtet und die verhandelten Gesprächsthemen herausgearbeitet. Wichtig sind vor allem diejenigen Gesprächssequenzen, die im Hinblick auf die initiierende Forschungsfrage thematisch relevant erscheinen. Untersuchenswert erscheinen auch solche Abschnitte, die sprachlich auffallen. Das können besondere Sprachbilder sein, die benutzt werden. Kruse (2015: 457) plädiert bei der Betrachtung dessen, „wie etwas gesagt wird", dafür, die Analyse in einem „(gesprächs-)linguistischen bzw. sprachpragmatischen Rahmen" zu verorten. Für Kruse ist die Feinanalyse auf der mikrosprachlichen Ebene das Kernstück seines sog. „integrativen Basisverfahrens, da sich in den „Versprachlichungsvollzügen in einer konkreten Selektion sprachlicher Mittel" (ebd.: 458) der besondere Sinngehalt einer Äußerung ausdrückt. Er charakterisiert das integrative Basisverfahren als ein „durch die genuin sozialwissenschaftliche Zielperspektive gerahmtes gesprächs- bzw. textlinguistisches Verfahren." (Ebd.: 463)

Kruse betont die Bedeutung einer offenen Herangehensweise bei der Datenauswertung, bei der mit einem möglichst multiperspektivischen Zugang die Arbeit am Text integrativ zu erfolgen habe. Dieser integrative Zugang charakterisiert sich dadurch, dass bei der Auswertung des Datenmaterials spezifische Analyseheuristiken zur Anwendung kommen sollten. Kruse verwendet in diesem Zusammenhang den Begriff „forschungsgegenständliche Analyseheuristiken" (ebd.: 467), die später in dieser Arbeit, dort nämlich, wo sie zur Anwendung kommen, ausführlicher vorgestellt werden.

Diese insgesamt intensive Arbeit am Datenmaterial hat für Kruse zunächst den Effekt, dass sich die Entwicklung von Interpretationen „datenzentriert" entwickelt. Zudem bietet ein intensiver sprach-deskriptive Zugang den Vorteil, „möglichst lange am Text zu bleiben" (ebd.: 464) und damit den Analyseprozess, wie gefordert (vgl. Abschn. 5.2), zu verlangsamen. Ziel dieser Vorgehensweise ist schließlich mit Hilfe der analysierten Daten die Handlungsweisen der Interaktionsteilnehmer:innen herauszuarbeiten.

5.2.1 Auswertung der Daten

Im Anschluss an Datenaufnahme und Transkription fügt sich die Auswertung der Daten an. Zunächst werden entsprechend der Makrostruktur der Gesprächsorganisation einzelne Phasen und innerhalb dieser Sequenzmuster identifiziert. Die linguistische Konversationsanalyse nennt hierfür als eine Möglichkeit der Sequenzeinteilung den Sprecherwechsel, der in seiner Abfolge sprachlich-funktionale Einheiten bildet, sogenannte „Paarsequenzen“[4], wie sie uns im Alltag beispielsweise als Begrüßungs- oder Verabschiedungssequenzen begegnen. Diese können allerdings von unterschiedlich großen oder kleinen Zwischensequenzen unterbrochen oder begleitet werden. In der vorliegenden Arbeit wird zum einen auf die Analysekategorien in Anlehnung an Henne und Rehbock (2001) zurückgegriffen. Dabei werden Gesprächsphasen auf drei unterschiedlich weiten Ebenen berücksichtigt: auf einer Makroebene (die Gesprächseröffnung, die Gesprächsmitte und die -beendigung), einer mittleren Ebene (dazu gehören die einzelnen Sequenzen, die sich durch Sprecherwechsel und -bezüge identifizieren lassen mit ihren jeweiligen Gliederungssignalen auf der Hörer- oder Sprecherseite) und schließlich, und hier liegt der Schwerpunkt der Auswertung, auf einer „Mikroebene“ (ebd.: 14), bei der einzelne sprachliche Elemente in den Blick genommen werden.

Die Qualität und die Validität gesprächsanalytischer Untersuchungen basiert vor allem auf der detaillierten Analyse dieser einzelnen sprachlichen Elemente. Dafür gilt es nach Deppermann (2008a) zunächst einen Überblick über den gesamten Datenkorpus zu erstellen, damit die Sequenzen, „die für bestimmte Fragestellungen einschlägig sind, schnell gefunden werden und Entscheidungen für Gesprächsausschnitte, die eingehender untersucht werden sollen, fundiert getroffen werden können“ (ebd.: 31). Was die Auswahl der Gesprächssequenzen angeht, die einer weiteren Feinanalyse unterzogen werden, beziehe ich mich auf die Selektionsprinzipien Deppermanns (ebd.: 36):

Er schlägt vor, diejenigen Passagen auszuwählen, die

- „in direktem Bezug zu den primären Untersuchungsfragen stehen“ und die darüber hinaus
- von den Gesprächsteilnehmern „expressis verbis“ als die „interessierenden Phänomene“ benannt werden. Es sollten sich dabei um

[4] Vgl. hierzu auch: Matuschek, I.; Kleemann, F. (2012: 89).

– „abgeschlossene Einheiten“ handeln, „deren Grenzen von den Interaktanten durch einen deutlich erkennbaren Anfang und Ende markiert werden“.[5]

Vor der Darstellung des Gesprächsinventars wird zunächst die Situation der UNB beschrieben. Die anschließende Einteilung des Gesamtgesprächs in einzelnen Gesprächsphasen orientiert sich an dem hier benutzen Gesprächsleitfaden (s. Abb. 7.1). Außerdem wird mit Hilfe von Sprecherwechsel-Signalen darauf geachtet, ob diese Phasen tatsächlich von den hier Interagierenden so, wie es der Leitfaden nahelegt, auch eingehalten wird. Auf diese Weise wird der chronologische Ablauf des Gesprächs berücksichtigt.

Die rekonstruktive Analysearbeit folgt entsprechend der Sequenzanalyse Schritt für Schritt in einem offenen Prozess dem Fortgang der dokumentierten Kommunikationsabläufe. Der Chronologie des Gesprächsverlauf folgend werden die textuellen Daten fortlaufend mikrosprachlich mit Hilfe linguistischer Verfahren untersucht.

Für die Darstellung der gewonnenen Ergebnisse stellt sich jedem Forschenden die Frage, wie diese im Verlauf der Untersuchung anzuordnen sind. Es gäbe die Möglichkeit, die Ergebnisdarstellung im Anschluss an die mirkosprachlich-deskripive Analyse als Interpretation anzufügen. Zuerst würde also beispielsweise der Einstieg in das Gespräch zwischen der Referendarin und dem Fachleiter Schritt für Schritt sorgfältig im Hinblick auf seine sprachlichen Auffälligkeiten untersucht. Die ersten Ergebnisse der Sprachanalyse würden dann in einem Zwischenkapitel zusammengefasst und in eine gegenstandszentrierte Theorie eingebettet. Damit würde der Erkenntnisprozess nachgezeichnet, der sich durch Stufen und Schichtungen von Beobachtungen und Erkenntnissen auszeichnet und mit einer möglichen Einbettung eines theoretischen Hintergrundes endet.

Eine andere Möglichkeit besteht (so beispielsweise Kruse 2015: 637) darin, den „induktiven Plot zu verlassen und in der Darstellung mit einem Analyseergebnis zielgerichtet einzusteigen.“ „Das ‚Blockverfahren‘[Herv. i. O.] hat seinen großen Vorteil im Hinblick auf den übersichtlichen Nachvollzug im Sinne eines roten Fadens, was das Lesen bzw. die Rezeption sehr vereinfacht“ (ebd.: 629).

Bei seiner Favorisierung des „Blockverfahrens“ bezieht sich Kruse (vgl. ebd.: 631) auf Suddaby, der für seine qualitativ-empirischen Forschungsarbeiten diese Darstellungsweise favorisiert.

Wenn also im Folgenden das Datenmaterial in einer gewissen Auswahl dargestellt und entsprechend einzelnen inhaltlichen Schwerpunkten eingeführt und aufbereitet dargestellt wird, soll damit nicht der Eindruck erweckt werden, dass

[5] Vgl. dazu ebenso Henne H.; Rehbock, H. (2001).

hier schon von Beginn an das Material in diesem Sinne verstanden und interpretiert worden sei. Die gewählte Darstellungsweise folgt ausschließlich der besseren Lesbarkeit und der Systematik der im Forschungsvorgang sich abzeichnenden Logik.

Aus diesem Grund ist das 6. Kapitel der Analyse des Gespräches vorangestellt, obschon die Berücksichtigung der Positionierungstheorie ein Ergebnis und nicht etwa eine zuvor getroffene Interpretationsheuristik bildet.

5.3 Die Repräsentanz der Daten

Es ist bereits dargestellt worden, dass es in dieser Untersuchung zentral um die Analyse eines Einzelfalls einer UNB geht. Die intensive Erhebungs- und Auswertungsmethode lässt für das Forschungsprojekt schon aus praktischen Erwägungen nur wenige Fälle zu.

In Anlehnung an Oevermann (1981), der die Möglichkeiten der Generealisierbarkeit von Fallrekonstruktionen ausführlich erläutert, erfolgt zunächst der Hinweis, dass die Rekonstruktion der Textbedeutungen in einem sehr kleinschrittigen kommunikations-analytischen Verfahren aus dem primären Datenmaterial erfolgt. Es werden im Unterschied zu anderen subsumtionslogischen Verfahren Bedeutungen „über das Bewußtsein der Handelnden hinaus" (ebd.: 5) auf dieser analytischen Ebene sorgfältig und kleinschrittig expliziert.

Gleichwohl besteht der Anspruch, dass die Rekonstruktion eines Fallmusters auch für andere Fälle Gültigkeit besitzen soll.

Es werden innerhalb der Sozialforschung verschiedene Generalisierungsformen verwendet. Mayring (2007) unterscheidet für den Bereich der qualitativ orientierten Forschung Formen wie „Gesetzesaussagen, Regelhaftigkeiten, Gemeinsamkeiten und Unterschiede, kontextspezifische Aussagen oder nur Prozeduren der Erkenntnisgewinnung" (ebd.: [1])

Für die Einzelfallstudie rät Mayring (ebd.: [19]) zunächst den Kontext des Einzelfalls zu analysieren, um so die Vergleichbarkeit auf ähnliche Kontexte zu ermöglichen. Der Kontext des hier gewählten „typischen Fall[s]" (ebd.) wird in Abschn. 5.1 (die Beobachtung der Untersuchungssituation) und in Kap. 7 (die Auswahl der Referendarin) dargestellt.

Eine weitere Möglichkeit, die Verallgemeinerung der Ergebnisse sicherzustellen, liegt in der Darstellung der „Variation des Phänomens" (ebd.:[16]) . In dieser Arbeit wird dies in dem kombinierten Verfahren verschiedener „Rekrutierungsstrategien" (Kruse 2015: 253) von Daten im untersuchten Feld realisiert. Mit den hier gewählten unterschiedlichen Zugangswegen,

- der Videographie und Analyse der UNB,
- der Beobachtung und Kommentierung der Videographie durch eine Akteurin,
- der Analyse einer Gruppendiskussion von Referendar:innen

und der Spurensuche nach ähnlichen Mustern innerhalb dieser verschiedenen Datensätze soll es gelingen, einerseits mögliche Verzerrungen durch die unterschiedlichen Herangehensweisen auszugleichen (vgl. auch Abschn. 2.3). Andererseits erlaubt die Untersuchung eines bestimmten Phänomens in „unterschiedlichen Erscheinungsformen und Kontexten“ (Mayring 2007: [16]) die mögliche Variation des Phänomens zu erforschen. Die Kontextualisierung der Akteurstrategien im empirischen Feld, die im Sinne Webers (zit. nach Przyborski et al. 384) auf eine Verdichtung des Falls und so auf die „sinnhafte Kohärenz“ (Przyborski, Wohlrab-Sahr 2014: 384) im untersuchten Feld verweist, soll hier als weitere Strategie eingesetzt werden, um Gemeinsamkeiten des Akteurhandelns zu generieren.

Als dritte Möglichkeit der Verallgemeinerung wird für dieses Forschungsvorhaben die „vergleichende Forschungsliteraturanalyse“ (Mayring 2007: [16]) genutzt. In Abschn. 9.2 werden dafür die Ergebnisse Košinárs (2014) zu „Professionalisierungsverläufen in der Lehrerausbildung“ mit den eigenen Daten verglichen.

6 Soziale Positionierungen

Mit der Frage danach, was die UNB vor dem Hintergrund der verschiedenen kommunikativen Instanzen leistet, stellt sich im Hinblick auf die Agierenden auch die Frage nach dem Verständnis der eigenen Rolle während einer UNB. Von außen betrachtet bedeutet dies: Wie positionieren sich die Interagierenden innerhalb des Interaktionsgeschehens? Wer agiert, wer reagiert? Wer übernimmt Verantwortung für den Prozess oder seine Teile? Gibt es jemanden, der führt und wenn ja, mit welchen kommunikativen Strategien?

Mit den hier aufgeworfenen Fragen distanziert sich diese Untersuchung von Forschungsansätzen, für die die Beziehung und damit auch die Kommunikationsform der Interagierenden außerhalb der jeweiligen Interaktion zu erklären ist (vgl. Abschn. 6.1). In dieser Arbeit wird stattdessen untersucht, wie die Agierenden ihre Beziehung während des Interaktionsprozesses gestalten.

Referendar:innen gelten einerseits, wie in Kap. 2 gezeigt wurde, den Ausbildungsverordnungen folgend als autonome Subjekte ihrer selbst zu verantwortenden Ausbildung und sie gelten als Kolleg:innen innerhalb ihres jeweiligen Schulsystems, insofern sie selbst verantworteten Unterricht erteilen.

Andererseits sind sie Auszubildende, die von ihren Ausbilder:innen angeleitet, bewertet, benotet und beraten werden. Es kann erwartet werden, dass sich die Gemengelage ihres Status innerhalb der Interaktion mit ihren Ausbilder:innen abbildet.

Ähnliches kann von den Fachleiter:innen angenommen werden. Sie kennen die Ausbildungskonzepte ihres jeweiligen ZfsL, das von ihnen eine wertschätzende Haltung gegenüber den erwachsenen Lernenden erwartet. Gleichzeitig sind sie den Standards einer fachlich korrekten Ausbildung auch im Hinblick auf die Examensprüfung verpflichtet.

A. Bührig-Hollmann, *Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-41121-3_6

Es wird davon ausgegangen, dass sich die unterschiedlichen Anforderungen, denen Referendar:innen und Fachleitungen in Ausbildungssituationen wie der UNB verpflichtet sind, in Positionierungsprozessen in der Interaktion zwischen LAA und ihren Ausbilder:innen zeigen.

Für den untersuchten Ausbildungskontext ist eine kritische Reflexion des Positionierungsbegriffes gerade vor dem Hintergrund einer häufig als vorstrukturiert geltende Kommunikationssituation (sei sie nun als hierarchisch oder symmetrisch beschrieben) besonders wichtig. Welche theoretischen Voraussetzungen beinhaltet die Annahme, dass von einer Beziehungsgestaltung während der Interaktion auszugehen ist?

Dafür wird im Anschluss an Foucaults strukturalistischem Ansatz seine Weiterentwicklung zum poststrukturalistischen Verständnis der Beziehung von Herrschaft und handelndem Subjekt kurz aufgezeigt. Eine im Vorfeld der Untersuchung hypothetisch konstatierte Determination rollenspezifischen Verhaltens wird damit relativiert hinsichtlich der Möglichkeit, individuelle Positionierungen im Interaktionsgeschehen beobachten zu können.

6.1 Freiheit und Diskurs

Das menschliche Subjekt, so ließe sich mit Foucault sagen, besitzt keine objektive Realität, von der aus sich bestimmen ließe, welcher Art von Identität ihm zukomme. Es ist bei seiner Selbstbestimmung weder von einer inneren noch von einer extern zu verorteten Herrschaftspraktik auszugehen. Es geht, so fordert in Anlehnung an Foucault Daniel Wrana (2006: 25) „um die Wechselwirkung zwischen diesen beiden Technikformen – Herrschaftstechniken und Selbsttechniken …“.

> „Man muss die Punkte analysieren, an denen die Techniken der Herrschaft über Individuen sich der Prozesse bedienen, in denen das Individuum auf sich selbst einwirkt.“ (Foucault 1993 a, zit. nach Wrana, ebd.)

Im Bewusstsein der Agierenden stellt sich dieser Prozess allerdings häufig anders dar.

Diese besitzen nach Blumer (1981: 109) die Tendenz „getrennte Welten aufzubauen“, die sich dadurch auszeichnen, dass den Beteiligten aus unterschiedlichen Lebensbereichen unterschiedliche Rahmungen und Orientierungen für die „Handhabung der Situation“ (ebd.: 120) zur Verfügung stehen.

Subjektive Sichtweisen, die sich in unterschiedlichen sprachlichen Ausdrucksweisen wiederfinden, sind allerdings keine statischen Gefüge. Zuschreibungen und Konzeptionen, wie man sie häufig mit bestimmten Aufgaben- und Rollenverteilungen verbindet, sind eingebettet in verschiedenen sozialen Beziehungen. In jeder aktuellen Situation sind wir darauf angewiesen, die eigene Position innerhalb des Interaktionsprozesses zu gestalten oder zu behaupten. Dieser Prozess ist völlig unabhängig davon, ob wir ihn bewusst wahrnehmen oder nicht.

Geht man weder davon aus, dass sich Menschen in existierenden Strukturen bewegen und entsprechend dieser Strukturen in statischen Rollen verbleiben, noch, dass das gesamte Gefüge sozialer Ordnungen ständig frei aushandelbar ist, dann schließt sich die Frage an, wie bestimmte Positionen eingenommen, verändert, vielleicht auch jemandem abgesprochen oder korrigiert werden. Positionierungsprozesse sind gerade auch in den situativen Kontexten zu beobachten, die für Interagierende neu sind, in denen sie ein neues Wissensfeld betreten, wie dies für Referendar:innen im Vorbereitungsdienst zutrifft.

6.2 Interaktion als wechselseitige Beziehung

In der interaktionslogisch orientierten Sozialforschung wird in Anlehnung an Mead (1973: 216 ff.) davon ausgegangen, dass sich das, was wir im allgemeinen Wortgebrauch als „Identität" verstehen, in einer Wechselbeziehung zwischen dem Einzelnen und den Anderen konstituiert. Im Zusammenhang mit den Haltungen der Anderen dem eigenen Ich gegenüber spricht Mead auch von der „Position" innerhalb einer Gesellschaft mit gewissen „Funktionen und Privilegien", die als Teile der persönlichen Identität gelten (Mead 1973: 217). Das Wechselspiel zwischen dem Einzelnen, Mead spricht hierbei vom „Ich", und den gesellschaftlichen Grundlagen der Identität, dem „ICH", ist ein stetiger Prozess, bei dem das „Ich" in einer aktuellen Situation auf das als „ICH" repräsentierten Erfahrungen zurückgreift. „Das „Ich"(I) ist die Reaktion des Organismus auf die Haltungen anderer; das „ICH"(me) ist die organisierte Gruppe von Haltungen anderer, die man selbst einnimmt" (Mead 1973: 218).

Jörissen (Jörissen & Zirfas 2010: 100) fasst die von Mead beschriebene Identitätskonstruktion im Spiegel der Anderen mit den Worten zusammen: „Insofern ich von mir allein logisch betrachtet nichts wissen kann, weiß ich von mir immer nur aufgrund der Reaktionen meiner sozialen Umwelt." Damit wird einerseits der Blick auf die zur Identitätsausbildung notwendige Wahrnehmungen[1] durch

[1] S. hierzu beispielsweise Honneth, Axel (1994).

die Anderen gelenkt, andererseits wird damit auch berücksichtigt, mit welchen Mitteln die Identitätskonstruktion möglich wird. In diesem Kontext gilt Sprache als der wesentliche Faktor, mit dem sozialisatorische Erfahrungen und Ressourcen des Individuums bezeichnet werden, die es mit den anderen teilt und auch soziohistorisch vorfindet.

> „Sie (die Sprache, A.B.-H.) ist bevorzugtes Mittel der interpersonalen Verständigung und der Behauptung und Aushandlung unserer Identität in Begegnung mit anderen Menschen, die für dieses Selbstverständnis von Bedeutung sind (…). Über sprachliche Kommunikation werden Identitäten entworfen, dargestellt, ausgehandelt, zurückgewiesen, bestätigt." (Lucius-Hoene/Deppermann 2004 a: 49)

Unsere Sprache, deren Verwendung und Bedeutung für den interpersonellen Austausch von besonderer Bedeutung ist, bildet damit den Grundstein für unsere Identitätsbildung. Sie bietet einerseits mögliche Entwürfe und Vorbilder, andererseits beschreibt sie aber auch Grenzen und Zwänge, indem sie den Individuen gewisse Seinsformen zuweist oder von ihnen erwartet. Die jeweilige Ausformung der eigenen Identität hängt vom sozialen Umfeld und von persönlichen Eigenschaften ab, die ein Individuum vorfindet und die ihm zur Verfügung stehen.

Im Folgenden sollen dabei nicht die Fragen nach der chronologischen oder genealogischen Ausbildung der Identität weiter betrachtet werden. Vielmehr soll im weiteren Verlauf der Fokus auf die „soziale Positionierung" im Hier und Jetzt gelegt werden und damit auf die Position, „die die Person im sozialen Raum einer Interaktion für sich beansprucht" (Lucius-Hoene, Deppermann: 2004 a, S. 61) und die darum, weil sie sich im Verlauf der Interaktion zeigt, auch beobachtbar und nachvollziehbar ist.

6.3 Der Begriff der Positionierung

Betrachtet man die in der Literatur verwendeten Begriffe für die Beschreibung sozialer Positionierung, so fallen je nach theoretischer Provenienz unterschiedliche Ausdrucksformen auf. So können wir beispielsweise in der Beschreibung Lucius-Hoene und Deppermanns erkennen, dass die Verwendung des Ausdrucks „eine Position zu beanspruchen" den Gestaltungsraum für die Interagierenden relativ weit fasst. Ähnlich verhält es sich mit dem Begriff der „Aushandlung", wenn davon ausgegangen wird, dass Positionen innerhalb der Interaktion von den Beteiligten ausgehandelt oder verhandelt werden. Dieser aus der Ökonomie entlehnte Begriff geht von einem Kräfte- oder Machtverhältnis aus, bei

dem die Beteiligten die Möglichkeit besitzen, ihre Interessen im Verlauf einer Verhandlung zu vertreten oder sogar durchzusetzen.[2]

Anders als in strategischen Interaktionsformen bezeichnet „Aushandeln“ für Kallmeyer das Angleichen von unterschiedlichen Relevanz- und Symbolsystemen jeglicher Kommunikation. Sein interaktionslogisches Verständnis von Kommunikation zeichnet sich durch wechselseitige Austauschprozesse aus, „die so angelegt sind, daß dabei die Aushandlung von Interpretationen erfolgt.“ (Kallmeyer 1981: 90)

Die Entwicklung der Positionstheorie zeigt, dass die Vorstellung einer interaktionslogischen Notwendigkeit für Aushandlungsprozesse der Interaktanten, wie Kallmeyer sie sieht, bei anderen Vertreter:innen dieser Theorie unterschiedlich weit ausgeprägt ist.

Seit den 1980er-Jahren wird der Begriff „Positionierung“ für die Erforschung sozialer Interaktionen sowohl in der soziologischen als auch der psychologischen Forschung verwendet.

Als erste Untersuchung, die explizit das Konzept der Positionierung innerhalb der Sozialwissenschaften adaptiert, ist die Arbeit von Hollway (1984) zu nennen. Die Autorin untersucht Gespräche im Hinblick auf geschlechtsspezifische Unterschiede bei der jeweiligen Positionierung der Gesprächspartner:innen innerhalb der Interaktion.

> „My treatment of these three discourses makes several points which are theoretically significant for the use of a discourse analysis to understand the relation of gender difference, subjectivity, and change. Discourses make available positions for subjects to take up. These positions are in relation to other people. Like the subject and object of a sentence (and indeed expressed through such a grammar), women and men are placed in relation to each other through the meanings which a particular discourse makes available (ebd.: 236)“.

Hollway geht davon aus, dass die jeweiligen Positionen, die die Interagierenden einnehmen, einerseits vom Diskurs zur Verfügung gestellt werden, andererseits aber von den Interagierenden sowohl produziert als auch reproduziert werden.

Hieran schließen Davies und Harré (1990) mit ihrem Konzept der „Positionierung“ an und lösen sich ebenfalls damit von der Tradition statischer Rollenzuschreibungen.

„‚Position‘ will be offered here as a immanentist replacement for a clutch of transcendentalist concepts like ‘role’.“ (Ebd.: 44) Wer man ist, hängt davon ab,

[2] S. hierzu eine kritische Untersuchung „Was heißt hier Aushandeln?“ Bührig, Annette (1988).

welche Position man innerhalb verschiedener Geschichten einnimmt, die man von sich und anderen erzählt. Diese Geschichten, so Davies und Harré, unterscheiden sich erheblich, je nachdem, wo sie angesiedelt sind und welche Themen, Konzepte und moralische Urteile sie beinhalten.

Langhove und Harré (1999) unterscheiden zwischen einer Positionierung erster und zweiter Ordnung. Eine Positionierung erster Ordnung besteht darin, wie jemand sich und eine andere Person innerhalb eines Gesprächs lokalisiert. In dem Fall, in dem die Position erster Ordnung in Frage gestellt wird, dadurch, dass beispielsweise eine vorgenommene Positionierung, wie sie durch eine Aufforderung initiiert wurde, nicht ratifiziert wird, erleben wir die Positionierung zweiter Ordnung. „In other words, second order positioning occurs when the first order positioning is not taken for granted by one of the persons involved in the discussion." (Ebd.: 20)

Eine Klärung der vorgenommenen Positionierung kann auch außerhalb des eigentlichen Gespräches stattfinden, wenn man beispielsweise mit einer dritten Person über ein Gespräch spricht. In diesem Fall gäbe es eine klärende Positionierung einer früheren Positionierung. Dieser reflexive Akt ist dann keine stillschweigende Positionierung, wie dies noch bei einer Positionierung erster Ordnung möglich ist.

Berücksichtigt man, dass es sowohl Fremd- als auch Selbstpositionierungen gibt, kann man nach Langhove und Harré insgesamt vier Typen absichtlicher Positionierung unterscheiden: strategische Fremd- und Selbstpositionierung und erzwungene Fremd- und Selbstpositionierung. Erzwungene Selbstpositionierungen unterscheiden sich von den strategischen Selbstpositionierungen dadurch, dass sie von außen initiiert sind. Häufig sind erzwungene Selbstpositionierungen von Institutionsvertreter:innen veranlasst, um entweder Menschen außerhalb der Institution zu beurteilen oder um Entscheidungen über Menschen innerhalb der Institution zu fällen.

> „When an institution asks a person to position him or herself, this will always result in a positioning of the person asked to position him/herself. In other words, institutions ask persons to position themselves in order to have information upon which to base their own positionings of the envisaged person as well." (Ebd.: 27)

In „Identities in Talk" legen Antaki und Widdicombe (2008) mit ihrer ethnomethodologisch und konversationsanalytisch orientierten Forschung den Grundstein für einen neuen Ansatz zur Identitätsforschung. Auch sie beschäftigt die Frage, wie Gesprächsteilnehmer:innen in ihrer alltäglichen Gesprächspraxis ihre Identität

herstellen und gestalten. Bei ihren ethnomethodologisch orientierten Kommunikationsanalysen stellen Antaki und Widdicombe eine Liste mit fünf Voraussetzungen auf, die seit Sacks (1992) wesentlich für Identitätszuschreibungen sind. Diese fünf Aspekte werden hier weiter ausgeführt, um damit Positionierungsvarianten innerhalb der Interaktion im Sinne der Autoren (2008: 3) zu veranschaulichen.

1. Die Autoren gehen davon aus, dass innerhalb der alltäglichen Gesprächspraxis die Interaktionsteilnehmer:innen voraussetzen dürfen (und müssen), dass ihre Gesprächspartner:innen, die gewisse Eigenschaften an den Tag legen, damit gewissen Kategorien zugeordnet werden können. Diesen Kategorien oder Identitäten werden damit aber kein ontologischer Status zugemessen. Es sind Konstruktionen, die das weitere Gespräch leiten und beiden Gesprächsteilnehmer:innen eine Orientierung bieten, wie das Gehörte und Gesagte einzuordnen ist und mit welchem Menschen sie es gerade zu tun haben.
2. Ein Großteil der Äußerungen ist dabei nur im Kontext ihres Zustandekommens zu erkennen – „in the local state of affairs that was operative at that exact moment of interactional time (ebd.)“. Dieser Aspekt ist deshalb bedeutsam, weil er die Autorschaft von Identitätszuschreibungen klärt. Es sind die Teilnehmenden selbst, nicht die Beobachter des Gesprächs, die ihre Identität konstruieren.

   „…identity work is in the hands of participations, not us. It is they who propose that such-and-such an identity is at hand, under discussion, obvious, lurking or ´relevant to‘ the action in whatever other way“(ebd.).

3. Im Hinblick auf die Konstruktion von Identitäten heben die Autoren hervor, dass es wesentlich ist, diejenigen Identitätszuschreibungen bei der Analyse zu berücksichtigen, die für die Interagierenden selbst relevant sind, an denen sie sich beispielsweise im Fortgang des Gespräches orientieren. Die Orientierung anhand dieser zugeschriebenen Identitäten und wechselseitigen Annahmen über den anderen muss dabei nicht explizit gemacht werden. Die Orientierung arbeitet im Hintergrund so lange, bis es Anlass zum Widerspruch gibt.
4. Schegloff folgend empfehlen die Autoren für die Analyse nur die Kategorien und Identitäten heranzuziehen, die eine sichtbare Auswirkung auf die Interaktion zu haben scheinen.

   „Put this together with relevance, and what you have is the discipline of holding off from saying that such and such a person is doing whatever it is he or she is doing because he or she is this or that supposed identity“ (ebd.: 5).

5. Alle aufgeführten Phänomene zeigen sich in den realisierten Gesprächsstrukturen und sind deshalb generell beobachtbar.

Der Begriff der „Positionierung", so wie er weiterhin verwendet wird, orientiert sich eng an dem Konzept von Antaki und Widdicombe. Auch neuere Untersuchungen, wie die von Lucius-Hoene und Deppermann (2008 b) bauen auf diesem Konzept auf und nutzen es vor allem für ihre Auswertung von Interviews.

Wenn hier von einem wechselseitigen Verhältnis der Beteiligten die Rede ist, so berücksichtigt dies, dass die vorgenommene Positionierung abhängig davon ist, ob sie vom Gesprächspartner ratifiziert wird oder nicht. Mit anderen Worten, von einer gelungenen Positionierung beispielsweise der eigenen Person kann nur dann die Rede sein, wenn die Fremdpositionierung der eigenen Selbstpositionierung entspricht. Wir erkennen hier deutlich die Nähe zu Antaki und Widdicombe. Der Hinweis auf die Wechselseitigkeit der Selbst- und Fremdpositionierung entspricht der Strukturierung, wie sie einzelne Gesprächsschritte für den Verlauf des Gespräches besitzen.

> „Durch solche wechselseitigen und voranschreitenden Positionierungsaktivitäten werden also in der Interaktion ständig Identitätsaspekte beansprucht, akzeptiert, zurückgewiesen und ausgehandelt." (Lucius-Hoene, G., Deppermann, A. (2004 b: 170).

Positionierungen können, so die Autoren, „direkt und explizit (…) oder indirekt und implizit (…) stattfinden" (ebd.: 171). Die „Kunst des Positionierens" besteht im Sinne der Autoren darin, solche Sprachformen bei der Positionierung zu nutzen, die zwar die richtigen Schlussfolgerungen beim Adressaten evozieren, dies allerdings in einer Art und Weise, die gleichzeitig die Autor:in dieser Positionierung vor Kritik schützt. Im Falle von „explizitem Eigenlob", „unverblümter Kritik" oder etwa „Schuldzuweisungen" liegen „latente(n) identitätsrelevanten Aspekte" (ebd.) vor, die bei der Analysearbeit von besonderem Interesse sind, weil sich eben nicht nur in direkten Identitätszuschreibungen wichtige Positionierungen finden lassen, sondern auch gerade dort, wo noch andere kommunikative Ziele verfolgt werden „und die Positionierungen quasi nebenbei vollzogen werden" (ebd.).

Die Autoren verweisen darauf, dass sich die Positionierung „im dialogischen Handeln entwickelt" (ebd.: 172), als wechselseitiger Entwurf, der angenommen, korrigiert oder zurückgewiesen wird. In der monologischen Rückschau, wie sie im Falle der von Lucius-Hoene und Deppermann untersuchten narrativen Interviews vorkommen, werden ebenfalls Identitäten mittels

„Re-Inszenierungsmöglichkeiten des Erzählens“ (ebd.) nachgewiesen. Hierbei nutzen die Autoren Differenzierungsmöglichkeiten aus der literaturwissenschaftlichen Erzähltheorie, bei der eine Unterscheidung der Erzählperspektive des Ich-Erzählers gemacht wird. Es wird davon ausgegangen,

> „dass sich das Ich des Sprechers aufgrund des speziellen Vergangenheitsbezugs des Erzählers in ein (gegenwärtiges) erzählendes Ich (als aktueller Sprecher und Interaktionspartner) und ein (früheres) erzähltes Ich (als Akteur der Geschichte) aufspaltet“ (ebd.).

Mit dieser Unterscheidung scheint die Positionierung in eine darstellende Autorschaft des Erlebten und einem erzählten Handelnden möglich (vgl. Wortham, Stanton 2000: 166). Bezogen auf die vorliegende Untersuchung bedeutet dies, dass die Referendarin, die ihre gezeigte Unterrichtsstunde reflektiert, in diesen beiden Modi des Erzählens vorkommt: als reflektierende Autorin in der Rückschau auf die Unterrichtsstunde und als handelndes Subjekt innerhalb des gezeigten Unterrichts, von dem sie berichtet.

6.4 Positionierung als kommunikativ hergestellte Identität

Insgesamt kann man davon ausgehen, dass die Art der Selbstpositionierung nahelegt, wie man im weiteren Verlauf des Gespräches gesehen werden will. Dies kann der andere berücksichtigen oder auch ablehnen. Die Selbstpositionierung ist in jedem Fall eine Vorgabe, die interaktionslogisch Einfluss auf das Gespräch nimmt.

Für die Untersuchung im Kontext der Lehrer:innenausbildung ist es von Interesse, in welcher Weise die verschiedenen Akteure ihre eigene Position vertreten. Das Konzept der Positionierung wird dabei in folgender Weise für diese Arbeit adaptiert: Es wird davon ausgegangen, dass innerhalb der Interaktion der Sprecher Positionen ausgehandelt werden. Diese Aushandlungsprozesse werden von den Interagierenden im wechselseitigen Austausch vollzogen und sind somit auch beobachtbar.

Der Frage, inwiefern bei dieser Untersuchung die Aushandlungsprozesse durch „impersonale Akteure“, wie Porstner (2017) sie nennt, also dem institutionellen Rahmen, beeinflusst werden, soll an dieser Stelle noch einmal nachgegangen werden. Der Hinweis auf die von Porstner als „impersonalen

Akte" benannten Faktoren, die das Aushandeln in Interaktionsprozessen beeinflussen können, sind gerade im Kontext der UNB zu bedenken. Hier handelt es sich im Verständnis sozialkritischer Theorien um asymmetrisch angelegte Kommunikationssituationen, die durch den institutionellen Rahmen

> „Machtbeziehungen ausdrücken, soziale Hierarchien symbolisieren, soziale Ungleichheiten verstärken, gesellschaftliche Macht transportieren, Ungleichheit vergegenständlichen und Geschlechtsbeziehungen verdinglichen." (Latour 2007, zit. nach Porstner, ebd.: 25).

Allerdings ist zu bedenken, dass die Formen der Positionierung innerhalb einer Interaktionssituation nur zum Teil von der Handlungsstruktur der Situation bestimmt werden können. Harré (2012: 196) weist in diesem Zusammenhang ausdrücklich darauf hin, dass die Akteure innerhalb einer Interaktion zunächst die Situation in ähnlicher Weise verstehen müssen. Dann müssen beide ihre Position entsprechend diesem Verständnis auch einnehmen und drittens müssen sie ihre Handlungsmuster wechselseitig in der gleichen Weise interpretieren. Die drei Bestandteile der Kommunikationssituation sind damit, so Harré, ausgesprochen störanfällig. „If anyone changes, – for example, by a successful challenge to the distributions of right and duties – then all three change" (ebd.).

Schon bei ganz alltäglichen Anlässen zeigt sich nach Harré, mit welchen möglichen Fehlerquellen sich die Interagierenden bei der Umsetzung ihrer kommunikativen Absichten konfrontiert sehen. So ist es fraglich, inwieweit die unterstellten Handlungsmuster einen klaren Plan vorgeben, der von allen Beteiligten dann auch noch in gleicher Weise für eine bestimmte Handlung verstanden werden kann.

„These future actions are only possibilities, because whether or not the actions that would fulfill the rights and duties pattern actually occur depends on other features of a concrete situation such as the risks for the actors, the conscientiousness of the powerful, and the skills of the recipients in presenting their needs and so on." (Ebd.: 197)

Insofern erscheint die Rede von der Übernahme sozialer Muster als ein zumindest äußerst fragiles Konstrukt, auf das sich die Interagierenden stützen können.

Und um es noch einmal mit den Worten Meads auszudrücken: „Die Haltungen der anderen, die man selbst einnimmt und die das eigene Verhalten beeinflussen, bilden das „ICH". Das „ICH" ist gegeben, die Reaktion darauf aber ist noch nicht gegeben." (1973: 219). Zwar verlangt das „ICH" in gewisser Weise bestimmte Handlungsweisen, doch das „Ich" ist immer ein wenig verschieden von dem,

was dieses „ICH“ verlangt. Ohne diesen Unterschied gäbe er weder „bewußte Verantwortung“ noch „neue Erfahrungen“ (1973: 221). Es wird deutlich, dass das Wechselspiel der Interagierenden sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene stattfindet. Durch die Reaktionen des „Ich“ machen wir uns den anderen gegenüber bemerkbar, wir „drücken unsere Meinung aus, kritisieren die Haltungen anderer, stimmen ihnen zu oder lehnen sie ab.“ (1973: 223)

Ähnlich wie Mead geht auch Goffman bei der Beschreibung gesellschaftlicher Identifikationsprozesse des Subjekts von einer Ambivalenz gesellschaftlichen Anpassungsdrucks aus, die sich in der jeweiligen Positionierung des Subjekts zu den sozial erzeugten Identitäten ausdrückt (zit. nach Bosancic 2013: 192)[3]. In sozialen Situationen werden Menschen unweigerlich bestimmten sozialen Positionen zugeordnet, von denen sie sich in einer sekundären Anpassung oder mittels „Rollendistanz“ dann in der Weise positionieren, die sie für angemessen halten.

Primärer Ort der Identitätsbildung sind kommunikative Situationen. Auch wenn man Identität nicht als „telling moment“ (Bamberg 2006, zit. nach Bosancic 2013: 193) gleichsetzten muss, so kann man doch davon ausgehen, dass sich innerhalb von Interaktionen identitäre Positionierungsweisen ablesen lassen. Und mit Blumer könnte man ergänzen: „In jeder einzelnen Position stehen die Teilnehmer den organisierten Aktivitäten anderer Personen gegenüber, mit denen sie ihre Handlungen abzustimmen haben.“ (Blumer 1981: 141)

Mit der Fokussierung auf die kommunikationsanalytische Untersuchung des Interaktionsgeschehens fällt hier keine Gewichtung hinsichtlich eines eher biographischen oder einer gesellschaftlichen Forschungsperspektive. Es geht im Folgenden vor allem darum zu zeigen, wie einerseits durch spezifische Formen des kommunikativen Handelns die Beteiligten sich selbst darstellen und gegenseitig wahrnehmen, auftauchende Relevanzen klären und wie andererseits dadurch Handlungsstrukturen sichtbar werden. Damit wird deutlich, dass sich der hier gewählte Ansatz an den Handlungen der Beteiligten orientiert. Im Rahmen dieser Untersuchung geht es dabei um die kommunikativen Handlungen zwischen eines Ausbilders und einer Auszubildenden, die sich in ihrer jeweiligen Position begegnen, diese ggf. definieren, redefinieren, neu entwerfen oder abändern.

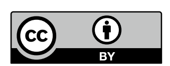
Dabei kann man davon ausgehen, dass auf der Seite der Auszubildenden solche Handlungen zu beobachten sein werden, mit denen sie sich darum bemüht, ihre eigene Identität in der für sie neuen Situation als Referendarin zu situieren. Dies wird um so verständlicher, wenn man bedenkt, dass es für sie in der

[3] Für einen chronologischen Überblick über die Entwicklung des Identitätskonzeptes ausgehend vom Mead bis zum poststrukturalistischen Konzept, das die Theorietraditionen in ein „heuristisches Modell der Subjektivierung“ zusammenführt, s. Bosancic (2013).

UNB auch darum geht, dass der Ausbilder einen möglichst positiven Eindruck von ihrem Unterricht und ihrer Reflexion des gezeigten Unterrichts erhält.

Inwiefern sich der Fachleiter innerhalb dieser kommunikativen Interaktion positioniert und bei welchen Anlässen er sich dazu veranlasst fühlt, wird ein weiterer Gesichtspunkt der Untersuchung sein. Insbesondere Rückmeldungen zu kritischen Aspekten der Unterrichtsstunde werden bei der Analyse von besonderem Interesse sein. Inwiefern wird er hier die institutionellen Rahmungen (vgl. Abschn. 3.1, 3.2) berücksichtigen und wie wird er vor diesem Hintergrund Kritik formulieren?

Insgesamt wird für den weiteren Verlauf der Untersuchung davon ausgegangen, dass mit den unterschiedlichen Positionierungen ein aufschlussreiches Bild über die Unterrichtsnachbesprechung und damit über einen bedeutenden Bereich der Lehrer:innenausbildung gezeichnet werden kann.



7 Die Rekonstruktion einer UNB – der 2. UB von Frau Henke

Bei der aufgezeichneten Unterrichtsnachbesprechung handelt es sich um den zweiten Unterrichtsbesuch (UB) im Fach Deutsch der Referendarin Frau Henke[1] (insgesamt der vierte UB ihres VD). Die Wahl fiel auf den zweiten UB und nicht etwa auf einen späteren, weil der 2. UB noch nicht benotet wird und alle problematischen Effekte, die sich hier schon zeigen, allemal bei einem benoteten UB vermutet werden können. Wenn sich schon am Anfang des Vorbereitungsdienstes Effekte eines bestimmten sprachlichen Musters zeigten, würden sich diese im Hinblick auf die fortschreitende Vorbereitung auf das Examen eher noch verstärken. Der erste UB kam nicht in Frage, da die Referendarin am Anfang ihrer Ausbildung ohne die nötige Erfahrung, wie ein Unterrichtsbesuch verläuft, noch nicht hätte überschauen und einschätzen können, ob sie sich für eine Aufnahme zur Verfügung stellen würde.

Frau Henke begann ihr Referendariat im November 2017. Die Aufnahme der UNB entstand im 2. Quartal ihrer Ausbildung, Anfang März 2018. Der Unterrichtsbesuch fand in einer 7. Klasse eines Gymnasiums statt. Die Unterrichtsreihe ist dem Gegenstandsbereich „Reflexion über Sprache – Argumentieren" zuzuordnen. Die Referendarin hat als Unterrichtsgegenstand die Vorbereitung für das Verfassen eines Leserbriefs zum Thema „Besser lernen mit Musik" gewählt. Das formulierte Unterrichtsziel für diese Stunde bestand darin, dass die Schüler:innen den Unterschied zwischen Argumenten und Belegen innerhalb eines argumentativen Kontextes erkennen sollten.

[1] Insgesamt war dies der 4. UB in ihrer Ausbildung.

Der Name wurde geändert.

A. Bührig-Hollmann, *Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-41121-3_7

In Anschluss an Lucius-Hoene und Deppermann (2004a: 177) wird die Datenanalyse anhand dreier heuristischer Fragen gegliedert. Die Fragen lauten:

Was wird hier dargestellt?
Wie wird das dargestellt?
Wieso wird das so dargestellt?

Die analysepraktische Trennung der verschiedenen Sinnebenen, vor allem von der Was- und der Wie-Ebene, sind, so Kruse (2014: 544), zwei Seiten derselbe Medaille. „Denn die Sprecher/innen nutzen eben *spezifische sprachliche Mittel* (Ebene des ‚*WAS*') in einer *bestimmten Art und Weisee* (Ebene des ‚*WIE';)* ..." [Herv. i. O.]

So bleibt es in Folge bei der Darstellung einzelner Gesprächsausschnitte nicht aus, dass sich einige Beobachtungen doppeln, weil dieselben Textelemente auf unterschiedlichen „Aufmerksamkeitsebenen" (ebd.: 545) untersucht werden.

Der formalen Gesprächsorganisation folgend wurde das Augenmerk vor allem auf die Gesprächsteile gelenkt, die inhaltlich von besonderer Bedeutung sind. Diese Gesprächsteile wurden rekonstruktiv aus dem Gesprächsverlauf identifiziert. Dabei ist darauf geachtet worden, dass unabhängig von den etablierten Routinen besonders bedeutende Gesprächssequenzen entweder von den Interagierenden selbst als relevant deklariert werden oder aber als besonders zentrale Fälle eines Problemkomplexes erscheinen.[2] Vor diesem Hintergrund wurden dem Ablauf des Gespräches folgend zunächst die Inhalte der thematischen Sequenzen dargestellt, die für die Frage nach der Positionierung der Interagierenden als besonders aufschlussreich gelten können. Eingeschobene Zitate aus der Transkription der Unterrichtsstunde werden für die Analyse mithilfe von Zeitangaben aus der Videoaufnahme gekennzeichnet.

Der Fachleiter und die Referendarin orientieren sich beim Ablauf der UNB an der Beratungsstruktur in Anlehnung an Goll (vgl. Abschnitt 3.4.1), die als Vorlage für Unterrichtsnachbesprechungen auch in diesem ZfsL seminarintern eingeführt worden ist. Im Folgenden wird die Struktur des benutzen Leitfadens ausführlicher als bisher dargestellt, da sie den Ablauf der untersuchten Gesprächssequenzen vorgibt.

[2] Zu den Prinzipien der Selektion von Analyseeinheiten siehe auch Deppermann, Arnulf (2008a).

7.1 Die Unterrichtsnachbesprechung als kommunikative Gattung

Die institutionalisierte Etablierung des Gesprächsleitfadens kann als eigene kommunikative Gattung verstanden werden.

Von der Herausbildung einer kommunikativer Gattungen spricht man nach Imo (2015: 21) dann, wenn „sie Lösungen für die Bearbeitung immer wiederkehrender kommunikativer Probleme bereitstellen." Der Vorteil dieser Lösungsstrategien, die sich in Routinen der kommunikativen Praxis ausbilden, besteht in der Möglichkeit, wiederkehrende kommunikative Phänomene nicht jedes Mal bei ihrem Erscheinen neu installieren zu müssen, sondern auf bewährte Verfahren zugreifen zu können. Die etablierten Routinen können dabei, so Imo (2015), ganz unterschiedliche Ebenen ausgebildet haben. Von besonderem Interessen sind in diesem Zusammenhang die „sequentiellen Ablaufmuster" (vgl. ebd.: 21), wie sie mit der Gesprächsuhr hier vorliegen. Je nach Ausprägung substanzieller Strukturen kann man eher von losen oder festen Graden der Routinierung sprechen. Tendenziell lassen sich auch explizite Bezugnahmen auf die Gattung beobachten.

Neben der Darstellung des Gesprächsablaufs werden auch einige Hinweise zur Durchführungspraxis gegeben, um das Geschehen in seiner Komplexität besser zu beschreiben.

Abbildung 7.1 zeigt die im ZfsL Detmold verwendete Darstellung der „Gesprächsuhr"[3]. Ähnliche Modelle für Unterrichtsnachbesprechungen lassen sich auch bei anderen ZfsL finden.

Bevor die UNB startet, sollten alle organisatorischen Belange wie Ort, Zeit, anwesende Teilnehmer:innen geklärt sein, um Störungen im Ablauf des Gespräches möglichst auszuschließen.[4] Die acht Gesprächsphasen werden im Folgenden kurz beschrieben:

1. *Was ich zuerst einmal sagen möchte! (LAA)*

Diese Gesprächsphase zeichnet sich, so Goll et al. (2007: 108 f.), dadurch aus, dass hier die LAA das alleinige Rederecht besitzen.

Zum einen zeigen die Referendar:innen an dieser Stelle, was ihnen während ihrer Durchführung der gezeigten Unterrichtsstunde aufgefallen ist. Es könnte

[3] In der Beratungsliteratur findet sich auch die Bezeichnung „Drehbuch" oder „geschlossenes Gesprächsformat".

[4] Die Autoren empfehlen für die Durchführung der UNB eine Art Vorlage, wie sie aus Brettspielen bekannt sind, dazu verschiedenen Gesprächssteine und verschieden farbige Karten.

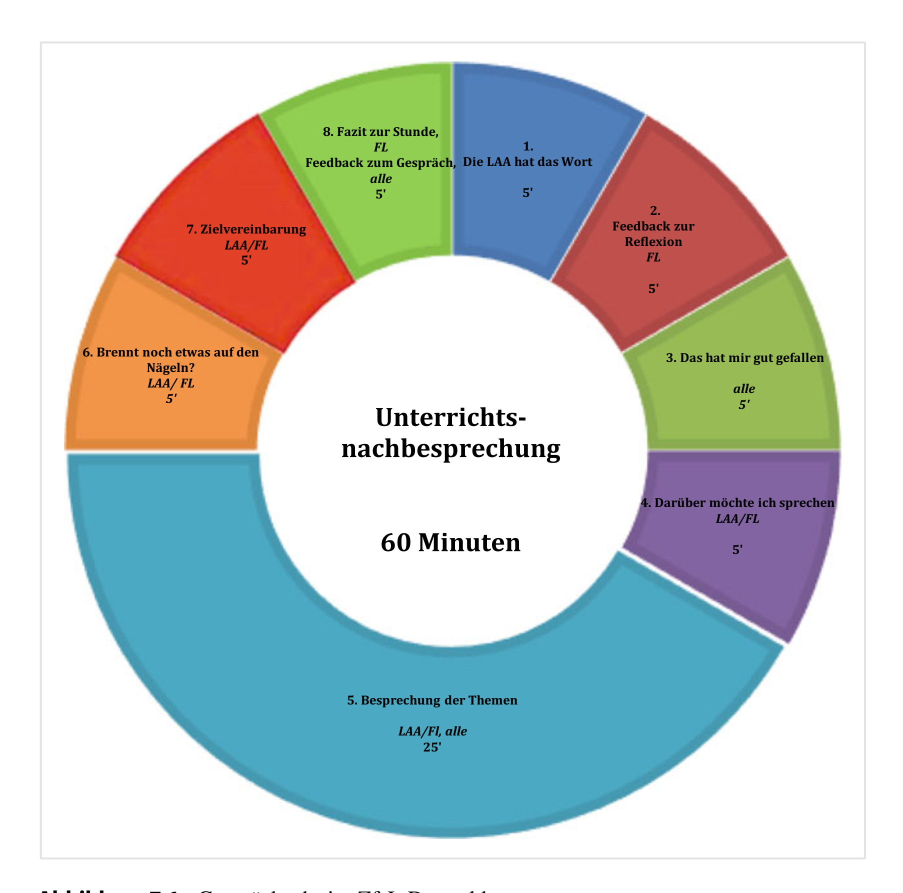


Abbildung 7.1 Gesprächsuhr im ZfsL Detmold

also darum gehen, verschiedene Beobachtungen zur Unterrichtsstunde zu thematisieren, denen aus ihrer Sicht Bedeutung zukommt. Zum andern geht es aber auch darum, den Ausbilder:innen zu zeigen, welchen Aspekten besondere Bedeutung im Hinblick auf das Gelingen der Stunde zukommt. In diesem Fall geht es bereits um eine Teilleistung der Benotung für den Unterrichtsbesuch.[5]

[5] So sieht es etwa ein aktueller Entwurf für das Leistungskonzept des ZfsL Detmold vom 16.11.2022 vor.

2. *Kurze Rückmeldung zur Reflexion des LAA hinsichtlich der gewählten Reflexionsaspekte und ihrer Strukturierung*
An dieser Stelle gibt die Fachleitung eine erste Rückmeldung zur Reflexion der Referendar:in. Diese Rückmeldung erfolgt vor allem auf einer formalen Ebene. So wird hier darauf geachtet, dass die Darstellung in einer strukturierten Form erfolgt und dass für die vorgenommenen Einschätzungen der Unterrichtsstunde entsprechende Indikatoren benannt werden. Ein weiterer wichtiger Aspekt für die Bewertung der Reflexion ist auch, ob die LAA schon Alternativen für eventuell beobachtete Schwierigkeiten bei der Durchführung des Unterrichts formulieren kann.

3. *Das hat mir gut gefallen!* (alle)
Jede Teilnehmer:in der Nachbesprechung erhält hier das Recht, eine positive Aussage zur gehaltenen Unterrichtsstunde zu äußern. Die Aussagen werden gesammelt und können für ein später anzufertigendes Protokoll berücksichtigt werden.

In der Positivrunde wird besonders häufig und vor allem ganz am Anfang der Ausbildung die Lehrerpersönlichkeit positiv hervorgehoben, da sie in aller Regel Anlass für Lob darstellt. Hierzu zählen beispielsweise einfache Rückmeldung in der Art von „Die Schüler:innen akzeptieren sie als Lehrer:in" bis hin zu einer Anerkennung ggf. flexiblen Lehrerverhaltens, das sich auf die aktuellen Lernbedarfe der Schüler:innen im Unterricht einstellt.

4. *Darüber möchte ich sprechen!* (alle)
In dieser Phase nennen alle Teilnehmer:innen Aspekte, die sie für das weitere Gespräch relevant finden. In der Regel beginnt die LAA damit, ihre Themenvorschläge zu nennen.

Die Themennennung spielt eine zentrale Rolle für das weitere Beratungsgespräch. Entweder trifft die Referendar:in ein aus Sicht der Ausbilder:innen zentrales Thema. Dann kann die Beratung auf diesen Gegenstand fokussiert werden. Wird allerdings von der LAA ein eher randständiges Thema zur weiteren Beratung vorgeschlagen, entweder weil sie dieses nicht als randständig ansieht oder dieses Thema lieber vermeiden möchte, wird von den anderen Beteiligten die Themenreihe ergänzt.[6]

[6] Vgl. hierzu auch Abschn. 3.4.1

5. *Beratungsgespräch* (alle)
Das sich anschließende Beratungsgespräch bildet zeitlich gesehen den größten Teil der UNB. In der Regel wird diese Sequenz von den Fachleitungen eingeleitet. Die Themen für die Beratung werden häufig stichwortartig auf Moderationskarten festgehalten und zusammen mit der LAA wird ihre Reihenfolge festgelegt.

6. *Brennt noch etwas auf den Nägeln?* (FL/ LAA)
In dieser recht kurzen Phase nach der Beratung wird noch einmal auf die eingangs identifizierten Themen geschaut und geklärt, ob es noch weitere Themen außer den besprochenen gibt. In den meisten Fällen besteht allerdings kaum mehr Beratungsbedarf, schon weil die anberaumte Zeit dies nicht zulässt.

7. *Daran möchte ich arbeiten!* (LAA)
Hier entscheidet die LAA auf der Grundlage der Beratung, woran sie in Zukunft weiterarbeiten möchte. Häufig wird als Ergebnis zunächst eine anzufertigende Zusammenfassung der besprochenen Inhalte vereinbart. Die Referendar:innen fertigen diese zeitnah an und legen sie ihren Ausbilder:innen wieder vor. Auch andere Ergebnisse sind hier denkbar, wie etwa die Neuformulierung des Stundenlernziels oder eine klare Eingrenzung des Stundenschwerpunktes.

8. *Metakommunikation* (alle)
Abschließend schauen alle Beteiligten der UNB auf den Kommunikationsprozess zurück und teilen dazu ihre Einschätzung mit. Die Autoren des Gesprächskonzeptes machen darauf aufmerksam, dass für diese Phase die Gefahr bestehe, dass sie zu einer „Nebenrolle“ verkomme, wenn man vergisst, den evaluativen Charakter dieser Phase zu beachten. Diese Einschätzung kann man tatsächlich bei vielen realisierten UNB teilen.

Die „Einschätzung des Leistungsstandes“ als letzter und abschließender Teil des Gesprächskonzeptes nach Goll ist von den ZfsL nicht in den Gesprächsablauf der UNB übernommen worden. Die Thematisierung des Leistungsstandes ist auch nach Einschätzung der Autoren der schwierigste Teil der UNB, denn spätestens an dieser Stelle verlassen die Teilnehmenden den beratenden Teil des Gesprächs.

> „Die Einschätzung des Leistungsstandes durch den Ausbilder (…) ist nicht verhandelbar. Letztlich lassen die vorherrschenden Vorschriften der jeweils gültigen Ausbildungsordnungen keine andere Wahl.“ (Goll et al. 2007: 108)

Dennoch sehen die Autoren auch diese Phase als eine beratungstypische Gesprächssituation an, da die Einschätzung des Leistungsstandes keine punktuelle Beurteilung sein sollte. Die ermittelte Notentendenz soll vielmehr auf der Grundlage mehrerer Unterrichtsbesuche und anderer Beobachtungsdaten ermittelt werden, sodass auch diese Phase der UNB eher einem Beratungs- und Entwicklungsgespräch ähneln kann.

In Frage steht allerdings, inwiefern man den Autoren bei der Annahme folgen kann, dass sich der Abschluss des Gesprächs, der sich in der Verlautbarung der Note äußert, nicht auch auf das vorherige Gespräch auswirken soll. Wie können sich Referendar:innen, auch bei einer zugestanden entlastenden Transparenz des Beratungsablaufs, in diesem Teil des Gesprächs in einer symmetrischen Situation wähnen, wissend, dass sie am Ende des Gesprächs eine Note erhalten werden? Es wird sich zeigen, inwiefern sich diese Erwartungen am erhobenen Material nachweisen lassen.

7.2 „Die LAA hat das Wort“ – die Stundenreflexion als Gesprächseröffnung

Die Gesprächseröffnung ist nach Henne und Rehbock (2001) die Phase eines Gesprächs, in der die Gesprächsbeteiligten eine „wechselseitig akzeptierte Situationsdefinition hinsichtlich ihrer sozialen Beziehungen als Gesprächspartner erreichen“ (ebd.: 15). Sie ist bei den stark strukturierten und institutionalisierten UNB, und damit nicht nur im vorliegenden Fall, ausgesprochen reduziert.

In diesem Beispiel leitet der Fachleiter (Fl) das Gespräch mittels einer kurzen auffordernden Handbewegung ein *(Fl hebt auffordernd die Hand, blickt die Referendarin an, blickt dann auf seine Unterlagen nach unten, ist bereit mitzuschreiben).* Die Referendarin (Ref.) schaut ihn zunächst erwartungsvoll an, reagiert dann auf sein Zeichen, indem sie ihm signalisiert, dass sie verstanden hat, dass der Fachleiter den Gesprächsschritt an sie übergeben hat *GUT . ich fang an . geNAU – ehm- ...,* (Z. 1 f.) Die Eröffnungssequenz dauert 3,97 Sekunden (Gesprächsdauer insgesamt 37,32 Min., Transkriptionsregeln s. Anhang).

a) Was wird hier dargestellt?

Nachdem das Gespräch vom Fachleiter initiiert wurde, gibt die Referendarin zunächst die inhaltliche Richtung ihrer Stellungnahme an: „*als ERstes stell ich die GLIEderung vor*“ *(Z. 4).* In diesem Gesprächsabschnitt (insgesamt 8 Minuten,

41 Sekunden) reflektiert die Referendarin die von ihr gezeigte Unterrichtsstunde und nennt für ihre Reflexion diese Gliederung:

1. *ich werde mich zunächst mit LERNziel und PROgresSION auseinandersetzen, also wie war der lernertrag der STUNde?*
2. *dann hab ich mir. ehm. als asPEKte die meTHOdenwahl beziehungsweise die meTHOdische entSCHEIdung und deren realiSIErung überlegt*
3. *und die SIcherung von erGEBnissen (….)*
4. *und dann werd ich noch mal ein FAzit zu der. STUNde. ziehn- (Z. 4–8)*

Die Referendarin benennt in ihrer Gliederung die Aspekte: Lernziel und Progression, Methodenauswahl und die Sicherung von Arbeitsergebnissen der Schülerinnen und Schüler. Abschließend möchte sie ein Fazit zur gezeigten Unterrichtsstunde ziehen. Nachdem sie die Gliederung vorgestellt hat, beginnt sie, die vorgestellten Aspekte im Einzelnen auszuführen. Bei der folgenden Analyse wird der Chronologie der Darstellung gefolgt, wie sie die Referendarin hier vornimmt. Dabei werden besonders relevante Stellen (s. dazu auch Kap. 7) für eine genauere Analyse ausgewählt (Tabelle 7.1).

b) Wie wird das dargestellt?

Nach der vorangestellten Gliederung markiert die Referendarin mit einem kurzen Signal, „*geNAU- zu Eins zum LERNziel …*“, dass sie nun damit beginnen möchte, die vorgestellten Gliederungsaspekte ausführlicher darzustellen. Sie zitiert dabei ihre Notizen zur Reflexion, die sie unmittelbar vor der Nachbesprechung angefertigt hat.

Die Referendarin gelangt in ihrer Stellungnahme zu der Einschätzung, dass das formulierte Lernziel der Stunde erreicht worden ist : „*ähm . ich GLAUbe dass arguMENte und beLEge . am ende gut unterSCHIEden wurden*↑.“ (Z. 13) Die zuvor von ihr begrifflich angestellte Unterscheidung zwischen Lernziel und Lernertrag der Unterrichtsstunde (Z. 10 f.) vernachlässigt sie bei dieser vorangestellten Einschätzung des Lernziels, was wohl der Tatsache geschuldet ist, dass sie das Lernziel ihres schriftlichen Entwurfs abliest. Vergleicht man ihre sprachliche Darstellung der Einschätzung des Lernertrags mit der Formulierung des Stundenlernziels, fällt auf, dass sich ihre Einschätzung, dass Belege und Argumente gut unterschieden wurden, nur auf den zweiten Teil des formulierten Stundenlernziels bezieht. Im ersten Teil des Stundenlernziels heißt es, „*die schülerinnen und schüler erkennen den unterschied von argumenten und beLEgen*↑“ (Z. 10 f.) und im zweiten Teil des Lernziels fügt sie mit der Adverbialsatzkonstruktion „*indem*

Tabelle 7.1 Reflexion der Referendarin.[7] (Gesprächszeit: 00:00:28:355–00:01:16.704)

10 11 12	geNAU- zu EINS zum LERNziel das war ja . (BLICKT AUF IHREN STUNDENENTWURF) die schülerinnen und schüler erkennen den unterschied von argumenten und beLEgen⍰ indem sie vorgegebene aussagen . zur these besser lernen durch muSIK . diesen beiden kategorien ZUordnen und dann . selber argumente finden und mit belegen STÜTzen ↓ . . (2Sek)	→ Dimensionierung
13	ähm . ich GLAUbe dass arguMEnte und beLEge . am ende gut unterSCHIEden wurden ↑.	→ Faktizität → Passiv
13 14	vor allem auch bei . SCHWÄcheren schülern/was in der gruppenarbeitsphase . deutlich wurde .	→ Diktumsgradierung
14 15 16	/ich bin ein bisschen rumgegangen und hatte mir auch ähm BOgen geMACHT . grade für die ( ) etwas SCHWÄcheren (BLICKT AUF, GUCKT ZUM FL) beziehungsweise im Arbeitsverhalten etwas ..äh . INaktiveren schülern ↑(GRINST; SUCHT BLICKKONTAKT ZUM FL, DER SCHAUT AUF SEINE NOTIZEN)	
16 17 18 19	und äh . da ist (mir) zum beispiel aufgefallen dass HENdrik und GÜlschan die sonst öfter im unterricht äh sich nicht so viel beteiligen gut an der kettendiskussion mitgewirkt haben und da auch . qualitativ . gute beiträge (BLICKKONTAKT ZU FL, DER REAGIERT DARAUF NICHT; SCHREIBT MIT) gegeben haben. was jetzt wirklich ein arguMEnt und was ein beleg IST	

[7] Zeilenzählung folgt der Zeilenangabe des Gesprächstranskripts

sie vorgegebene aussagen . zur these besser lernen durch muSIK . diesen beiden kategorien ZUordnen“ (Z. 12) aus, wie der angezielte Erkenntnisfortschritt für die Schüler:innen hergestellt werden soll. Mit der Adverbialsatzkonstruktion werden unterschiedliche Dimensionen des Diktums in den Blick genommen, die später (in Abschn. 7.2.1) weiter unterschieden werden.

In Z. 13 beschreibt die Referendarin innerhalb des Obersatzes ihres Satzgefüges „*ähm . ich GLAUbe dass arguMENte und beLEge . am ende gut unterSCHIEden wurden↑* “

die Faktizität ihrer Aussage. Gleichzeitig verwendet sie dabei eine Passivkonstruktion „*gut unterSCHIEden wurden*“, spart hier also das Agens aus, um aber im Anschluss daran die Schüler:innen zu erwähnen, die, und das scheint ihr wichtig, das Lernziel auch erreicht haben „*vor allem auch bei .SCHWÄcheren schülern/was in der gruppenarbeitsphase . deutlich wurde.*“ (Z. 13 f.)

c) Wieso wird das so dargestellt?

Insgesamt lassen sich bei der Darstellungsweise der Referendarin zu ihrer Unterrichtsstunde unterschiedliche Funktionen rekonstruieren:

– die Dimensionierung des Stundenziels mit einer Darstellung, inwiefern das Lernziel der Stunde erreicht worden ist,
– die Faktizität der eigenen Aussagen,
– die Passivkonstruktion bei der Darstellung des Lernziels und
– die Diktumsgradierung bei der Angabe von Indikatoren für das Erreichen des Lernziels.

Diese Funktionen werden in den jeweiligen Äußerungskontexten ausführlicher rekonstruiert.

7.2.1 Die Dimensionierung des Lernziels

Die mittels der Adverbialkonstruktion beschriebenen Handlungen „*indem sie vorgegebene aussagen . zur these besser lernen durch muSIK . diesen beiden kategorien ZUordnen,*“ (Z. 12), die von den Schüler:innen in der Unterrichtsstunde ausgeführt werden sollen, gelten der Referendarin als Hinweise darauf, dass das allgemeiner formulierte Erkenntnisziel, nämlich den Unterschied von Argumenten und Belegen zu erkennen, dann erreicht worden ist, wenn die Schüler:innen den Argumenten die passenden Belege zuordnen können.

Adverbialsätze dieser Art haben grundsätzlich zwei Funktionen: eine dimensionseinführende oder eine resultative Ereignismodifikation. Die hier beschriebenen Ereignisse des Nebensatzes „*indem sie vorgegebene aussagen . zur these besser lernen durch muSIK . diesen beiden kategorien ZUordnen und dann . selber argumente finden und mit belegen STÜTzen* " (Z. 11 f.) können nach Zifonun et al. (1997: 2277) diese beiden Funktionen besitzen:

a) Sie können als „spezielle Dimensionen anderer Ereignisse (und zwar der Denotate des Obersatzes, d. h. dem Erkennen)" (ebd.) interpretiert werden, die durch den vorgestellten Haupt- oder Obersatz angekündigt und im folgenden Nebensatz ausgeführt werden. Der Adverbialsatz spezifiziert also das Prädikat „Erkennen" des Hauptsatzes als Konkretisierung eines „zeitlich überlappende(n) Ereignisse(s), „als Mittel oder instrumentale Verfahren bzw. Vorgehensweisen bei der Durchführung von Handlungen" (ebd.). Die Ereignisse des Adverbialsatzes – „Zuordnen", „Argumente finden" und „mit Belegen stützen" – spezifizieren hier das im Hauptsatz erwähnte Ereignis des „Erkennens", welches eine abstrakte und kaum beobachtbare Handlung beschreibt.
b) Die Adverbialkonstruktion könnte auch ein Ereignis einführen, „das in dem vom Obersatz denotierten Ereignis resultiert, es also verursacht, herbeiführt oder bewirkt" (ebd.). Damit wäre ausgedrückt, dass das Erkennen des Unterschieds von Argumenten und Belegen dazu führen würde, dass die Schülerinnen und Schüler Argumenten und Belegen sprachliche Äußerungen richtig zuordnen und auch neue selbst bilden können.

Letztendlich können beide Funktionen nicht völlig klar voneinander unterschieden werden. Deutlich wird allerdings, dass die Variante b) mit der Kenntnis des Unterschieds von sprachlichen Äußerungen, die entweder Argumente oder Belege sind, auch Operationen der Zuordnung oder des Bildens zulassen, intensional noch anspruchsvoller ist, weil sie mehr inhaltliche Merkmale umfasst. Man wüsste beispielsweise, dass Argumente für eine These inhaltlich relevant und wahr sein müssen oder dass der Qualitätsanspruch an ein Beleg zur Stützung eines Arguments in der Überzeugungskraft für einen bestimmten Adressaten liegt.

In Frage steht, ob die Zuordnungsleistung schon gleichzusetzten ist mit der Erkenntnis des Unterschieds von Argumenten und Belegen. Man müsste überprüfen, ob nach der gelungenen Zuordnung von Äußerungen zu den Prädikaten „Argument sein" oder „Beleg sein" der Unterschied zwischen diesen beiden Prädikaten von den Schüler:innen erkannt wird. Die Formulierung des Lernziels als Dimension eines anderen Ereignisses legt hier nahe, dass die Zuordnung der

Weg zu der angezielten Erkenntnis ist. Dass dies ein Vorgehen für die angezielte Erkenntnis sein kann, soll hier nicht bestritten werden, aber der Weg ist mit der Zuordnung noch längst nicht zu Ende beschritten. Tatsächlich bewertet die Referendarin den erzielten Lernertrag positiv, sie sagt, die Unterscheidung sei „gut" gelungen.

Im Unterschied zu absoluten Adjektiven, wie es beispielsweise Farbadjektive sind, beschreiben Qualitätsadjektive wie „gut" den normativen Wert eines Substantivs. Bei absoluten Adjektiven „lässt sich prinzipiell ohne Schwierigkeiten entscheiden", so Eisenberg (2013:242), ob das Nomen die zugesprochene Eigenschaft tatsächlich besitzt. Und anders als bei relativen Eigenschaftszuschreibungen, wie etwa „kurz" oder „hoch", bei denen eine Orientierung beispielsweise auf einer metrischen Skala möglich ist, gibt es diese Orientierung bei Qualitätsadjektiven nicht. Allerdings liegt im vorliegenden Fall eine besondere Verwendungsweise des Adjektivs vor. Denn anders als im Fall von „Das Ende ist gut", bei dem es das Antonym „schlecht" gibt, verhält es sich im hier vorliegenden Kontext der Stundenreflexion etwas anders. Im Kontext schulischer Bewertung ist das Adjektiv „gut" graduierbar, was die Notenskala von sechs bis eins belegt. Und „gut" als der Zwei auf dieser Skala, entspräche dann der zweithöchsten Bewertung, die erreicht werden kann. Es ist also davon auszugehen, dass die Referendarin mit „gut" in Z. 13 schon eine Bewertung zur eigenen Stunde vorstellt, die zum Ziel hatte, die korrekte Zuordnung sprachlicher Ausdrücke zu Argument und Beleg von den Schüler:innen vornehmen zu lassen.

Die Aufnahme des Obersatzes in die Bewertung der Stunde, also die Unterscheidung zwischen Argument und Beleg und eben nicht die richtige Zuordnung, unterstreicht die Gleichstellung dieser beiden Handlungen (Erkennen und Zuordnen), die die Referendarin hier vornimmt. Die Herausstellung des Lernziels mit seiner etwas geringeren kognitiven Leistung wird von Schüler:innen eher erreicht werden können. Damit wäre dann allerdings der Lernertrag beim Erreichen des operationalisierten Lernziels nicht so hoch, wie es das formulierte Erkenntnisziel noch beschreibt. Vor diesem Hintergrund ist die Einschätzung *„gut unterSCHIEden"* mit der Verwendung des Qualitätsadjektivs „gut" eine Einschätzung, die eigentlich einer Leistung zukäme, die einem gehobenen Leistungsspektrum zuzuordnen ist. Diese Art von Leistung reklamiert die Referendarin an dieser Stelle. Die Zuordnung von sprachlichen Äußerungen und Belegen kann zwar gut gelingen, das muss allerdings noch keine gute Leistung sein, die einem guten Lernertrag der Stunde entsprechen würde.

7.2.2 Die Faktizität des Stundenlernziels

Eingeleitet wird die oben erwähnte Einschätzung *„ich GLAUbe dass arguMENte und beLEge . am ende gut unterSCHIEden wurden“* (Z. 13) mit einem kurzen Hauptsatz (*ich GLAUbe*), der den epistemischen Status des nachfolgenden Inhaltssatzes definiert. Inhaltssätze werden in der Regel durch die Faktizität des Redehintergrundes bestimmt. Diese Faktizität wird durch die Wahl der Prädikatsausdrücke des einleitenden Obersatzes geschaffen. Unterschieden werden dabei zwei Kategorien. Die erste Kategorie ist die Klasse von Einleitungssätzen, die einen faktischen Redehintergrund reklamieren, also die „über Verhältnisse in der wirklichen Welt prädizieren.“[8] Verben, die zu dieser Kategorie zählen, sind etwa „behaupten, sagen, unterstellen, voraussetzen, aussagen …“ Prädikatsausdrücke wie „glauben, vermuten, denken, der Meinung sein, etc.“ beziehen sich auf einen Sachverhalt, dem keine Faktizität zugesprochen wird. Der hier benannte Sachverhalt des Inhaltssatzes steht in Abhängigkeit des Verbs „glauben“.

Die Funktion des hier verwendeten Prädikatsausdrucks *„ich GLAUbe“* signalisiert innerhalb der Einschätzung des erzielten Lernertrags der Stunde eine gewisse Vorsicht. Die Referendarin schützt den nachfolgenden Inhaltssatz, der deswegen als schützenswert gelten kann, weil hier das Wesentliche der Stunde, nämlich das Ergebnis des Lernprozesses, von der LAA eingeschätzt wird. Entspricht diese Einschätzung nicht der des Fachleiters, tut sich ein Problem auf. Damit würde deutlich, dass die Stundenreflexion einen gravierenden Fehler aufweist. Die Referendarin hätte in diesem Fall gezeigt, dass sie noch nicht in der Lage ist, das Stundenergebnis richtig einzuschätzen (s. dazu auch unten, die Ausführungen zu Passivgebrauch). Und je eindeutiger und auch selbstbewusster das eingeschätzte Stundenergebnis von der Referendarin deklariert wird, desto größer wird die Diskrepanz bei einem vom Fachleiter diagnostizierten Fehlurteil.

Die angemessene Reflexionsfähigkeit gilt als eine der wesentlichen Kriterien innerhalb der Lehrerausbildung. Auch wenn man am Anfang der Ausbildung noch nicht unbedingt auf seine Bedeutung am Examenstag verweisen muss, ist doch auch während der Ausbildungszeit stets präsent, dass das Reflexionsvermögen als eines der wesentlichen Kriterien einer guten Lehrkraft gilt, weil damit gewährleistet ist, dass der eigene Unterricht so ständig angemessen evaluiert und weiterentwickelt werden kann. Entsprechend wird eine angemessene Reflexion

[8] https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/2091; (Zugriff am 13.02.2020, 20.22h).

sowohl im Examen als auch schon während der Ausbildung, hier also bei der UNB, vom Ausbilder bewertet.[9]

7.2.3 Die Passivkonstruktion in der Lernzielformulierung

In der Äußerung „*ähm . ich GLAUbe dass arguMENte und beLEge . am ende gut unterSCHIEden wurden↑ .*“ (Z. 13) fällt auf, dass die Sprecherin eine Passivkonstruktion für die Einschätzung des Lernziels verwendet. Die Passivkonstruktion wird mit dem Hilfsverb „werden“ gebildet, mit dem zwei Konstruktionsformen möglich sind: das Eintakt- und das Zweitakt-Passiv. Ein Beispiel dazu: Der Satz „Die Schüler schlafen im Deutschunterricht leider nicht selten.“[10] lautet im Passiv: „Im Deutschunterricht wird leider nicht selten geschlafen.“ Hier entfällt das Subjekt des Aktivsatzes ersatzlos, diese Passivkonstruktion wird entsprechend als das subjektlose-werden-Passiv (oder Eintaktpassiv) bezeichnet.

Das Zweitaktpassiv besitzt in seiner lexikalischen Struktur ein Verb mit einem Akkusativkomplement. Ein Beispiel wäre: „Die Türen wurden in diesem Haus von Klaus gestrichen.“ In diesem Beispiel wird zwar kein Subjekt wie im Aktivsatz „Klaus streicht die Türen in diesem Haus.“ gebildet, aber anders als in der Eintaktpassiv-Konstruktion tritt nun das Akkusativobjekt des Aktivsatzes syntaktisch als Subjekt des Passivsatzes auf und entsprechend folgt das finite Verb und wird hier im Plural gebildet. Beim Eintaktpassiv wird das finite Verb dagegen „in die unmarkierte 3. Person Singular versetzt.“[11]

Im vorliegenden Fall übernimmt also „*arguMENte und beLEge*“ die Form eines Subjekts in dieser Satzkonstruktion. Entsprechend folgt das finite Verb in der Pluralform „wurden unterschieden“.

Das in der Äußerung „*ich GLAUbe dass arguMENte und beLEge . am ende gut unterSCHIEden wurden↑*“ verwendete Passiv in der Eintaktkonstruktion zeichnet sich dadurch aus, dass das Agens des Prädikats unbenannt bleibt. Auch im engeren Kontext wird auf dieses Agens nicht verwiesen. Diese Reduktion des Agens ist deswegen unproblematisch, weil die Sprecherin darauf vertrauen darf, dass das ungenannte Agens vom Hörer aus „einschlägigem Situationswissen, Sachwissen

[9] S. dazu ausführlicher Abschn. 7.2.3

[10] https://grammis.ids-mannheim.de/terminologie/1159; letzter Zugriff am 14.02.2020: 13.25h.

[11] https://grammis.ids-mannheim.de/terminologie/1159; letzter Zugriff am 14.02.2020: 13.25h.

oder Weltwissen zu erschließen“[12] ist. Die Ereignisbeteiligten, hier die Schüler:innen, unbenannt zu lassen, kann mehrere Gründe haben. Zunächst einmal ist festzuhalten, dass auf die Nennung verzichtet werden kann, weil ja Fachleiter und Referendarin gemeinsames Kontextwissen besitzen und die Referendarin davon ausgehen kann, dass der Fachleiter selbstverständlich versteht, dass es bei der Darstellung des Lernzuwachses natürlich um den der Lerngruppe geht und nicht um den anderer Beteiligter. Damit könnte man hier in Anlehnung an Zifonun et al. (1997: 1849) davon reden, dass eine „ökonomischere“ Form der Versprachlichung genutzt wurde. Prinzipiell kann diese Form der sprachlichen Reduktion auch zur Verschleierung des Agens dienen, was allerdings in diesem Fall wenig einleuchtet. Ausgeschlossen werden kann auch, dass diese Konstruktion benutzt wurde, weil der Sprecherin die Ereignisbeteiligten unbekannt sind. Die Funktion und Wirkungsweise dieser Passivkonstruktion erklärt sich nachvollziehbarer, wenn die semantische Struktur dieser Konstruktion in den Blick genommen wird.

Die hier verwendete Form ermöglicht parallel zum Aktiv eine kommunikative Gewichtung des syntaktischen Subjekts. Unterstützt wird dieser Effekt außerdem durch die „Vorfeldposition“ (ebd.) innerhalb der linearen Abfolge der Darstellung. Diese Gewichtung „kann nur durch das Passiv, nicht durch das Aktiv realisiert werden, wenn der Argumentausdruck, der die Rolle übernehmen könnte, gemäß der lexikalischen Grundausstattung des Verbs Akkusativ-(…)komplement ist“ (ebd.: 1850). Damit ist der Vorteil dieser sprachlichen Konstruktionsweise benannt. In den Vordergrund der Äußerung rückt mit dieser Passivkonstruktion das inhaltliche Kernstück des Lernziels, die Argumente und Belege, von denen behauptet wird, dass sie unterschieden werden konnten und das genau galt es in dieser Unterrichtsstunde zu erreichen.

Der für die Schüler:innen erzielte Lernertrag einer Unterrichtsstunde ist ein wesentliches Element der Unterrichtsnachbesprechung. Bei der Reflexion des Lernertrags ist zu entscheiden, wie hoch dieser eingeschätzt werden kann. Ist er in der gezeigten Stunde erreicht worden, zur Gänze, ansatzweise oder gar nicht? In der Stellungnahme wird von der Referendarin erwartet, dass sie selbst die Güte des Lernertrags richtig einschätzen kann. Und genau das geschieht in Z. 13, in dem die Referendarin die Qualität des Lernertrags mit „gut“ in „*gut unterSCHIEden wurden*↑“ beschreibt. Die Kompetenz der Referendarin, den Lernertrag der gezeigten Unterrichtsstunde angemessen einschätzen zu können,

[12] https://grammis.ids-mannheim.de/systematische-grammatik/1200; Zugriff am 14.02.2020: 14:07 h.

entspricht den Erwartungen, die am Examenstag von den Mitgliedern der Prüfungskommission an den Prüfling erhoben werden. So heißt es in den Hinweisen des Landesprüfungsamtes für Prüferinnen und Prüfer § 32 (7) OVP 2018:

> „Ziel der Gespräche ist es, die Fähigkeit der Lehramtsanwärterin bzw. des Lehramtsanwärters zu ermitteln, Planung und Durchführung des Unterrichts miteinander in Beziehung zu setzen. (…) Mögliche Gesprächsgegenstände sind z. B.: (…) ein Abgleich zwischen den formulierten Zielen und dem Lernertrag“.[13]

Die Einschätzung des erzielten Lernertrags gilt als eine wesentliche Kompetenz, die Referendar:innen in ihrer Reflexion zur gezeigten Unterrichtsstunde spätestens am Ende ihrer Ausbildung besitzen sollten. Zwar gibt es keine eigens ausgewiesene Gewichtung für diese Einschätzung, wie sie beispielsweise für die Schriftliche Arbeit oder die Unterrichtspraktischen Prüfungen besteht,[14] dennoch wird unter „Bewertung der Unterrichtspraktischen Prüfungen“ die Qualität dieser Reflexion erwähnt.

7.2.4 Die Diktumsgradierung des Lernziels

Nachdem die Referendarin in Z. 13 behauptet hat, dass das Stundenlernziel in der gezeigten Stunde erreicht worden sei, schließt sie im Anschluss daran (ab Z. 13) an, woran das Erreichen des Lernziels „*deutlich wurde*“. Sie hebt in Z. 14 hervor *„vor allem auch bei .SCHWÄcheren schülern/…“* . Die Hervorhebung der schwächeren Schüler:innen wird hier durch die Gradpartikel „*vor allem*“ realisiert. Dabei gilt es die Stellung der Partikel vor dem sprachlichen Ausdruck zu berücksichtigen; sie steht unmittelbar vor dem Ausdruck, den sie betont. Grad- oder auch Fokuspartikel sind nach Zifonun et al. (ebd.: 57) Ausdrücke, „mit denen eine Einstufung des Gesagten bzw. bestimmter hervorgehobener Aspekte des Gesagten auf Skalen vorgenommen wird (Diktumsgradierung).“ Wir können hier von einer Erwartungsskala ausgehen, auf der das Diktum normalerweise weit unten anzusiedeln wäre. Das jedenfalls wird mit der Gradierung hier behauptet, wenn man außerdem berücksichtigt, dass die Partikel „auch“ hier eine konnektierende Funktion hat. In diesem Zusammenhang kann man davon ausgehen, dass die Funktion beider Partikel, „vor allem“ und „auch“, darin besteht, die Aussage auf einen weiteren Kontext zu übertragen. Neben den guten oder stärkeren haben

[13] https://www.pruefungsamt.nrw.de/system/files/media/document/file/a1_hinweise_fuer_prueferinnen_und_pruefer.pdf, 17 von 35 [letzter Zugriff am 15.07.2022.]

[14] Ebd.: S. 5

eben auch die schwächeren Schüler:innen das Stundenlernziel erreicht. Damit wird klar, wie hoch dieses Stundenlernziel tatsächlich einzuschätzen ist, weil der Lernertrag offenbar von der ganzen Lerngruppe erreicht wurde und nicht nur von einem Teil.

Es werden hier zwei Dimensionen zur Einschätzung des Lernziels aufgezeigt: Die eine Dimension bezieht sich auf die Höhe des Lernertrags. Dieser ist bereits in Z. 13 mit dem Qualitätsadjektiv „gut“ zum Ausdruck gebracht worden. Die zweite Dimension, nämlich den Anteil der Schüler:innen, die an diesem Lernertrag partizipiert haben, unterstützt die erste Dimension in besonderer Weise. Denn was nützte eine vereinzelt angestellte Erkenntnis, wenn der Rest der Lerngruppe abgehängt ist?

In den weiteren Teilen dieser Gesprächssequenz führt die Referendarin aus, woran sie erkannt hat, dass der Lernertrag in der beschriebenen Weise einzuschätzen ist. Sie benennt dafür den Ort ihrer Beobachtung in Z. 14 *„in der gruppenarbeitsphase“* und beschreibt, wie die Beobachtungen zustande kamen. Dies geschah offenbar systematisch *„und hatte mir auch ähm BOgen geMACHT“(Z. 15).* Im Folgenden benennt sie Schüler:innen, die ihr auch im späteren Unterrichtsverlauf (bei der *„Kettendiskussion“* Z. 18) aufgefallen sind. Bei diesen Schüler:innen reklamiert sie die beiden schon genannten Dimensionen der Lernzielrealisierung: sie haben *„mitgewirkt“ und „da auch . qualitativ. gute beiträge gegeben“* (Z. 18).

Die Art der Ausführungen, mit der die Referendarin in der Reflexion den Lernertrag bzw. das Lernziel der Unterrichtsstunde darstellt, berücksichtigt die Erwartungen, die am Examenstag an Prüflinge gestellt werden. Der letzte Aspekt, bei dem sie konkrete Beobachtungen schildert, die ihre Einschätzungen bestätigen, entspricht den Anforderungen an eine objektivierbare Grundlage der Reflexion. So kann auch von Beobachter:innen des Unterrichtsgeschehens der Aussagegehalt nachvollzogen werden. Im Gespräch nach der Unterrichtspraktischen Prüfung wird vom Prüfungsausschuss bewertet, „inwieweit der Prüfling in dem Gespräch in der Lage ist, die Qualität des eigenen Lehrens zu überprüfen.“[15] Dafür ist es wesentlich, dass die Einschätzung des Lehrerfolgs „die Genauigkeit der Selbstbeobachtung spiegelt“[16], die hier nicht als Beschränkung auf die eigene Person gemeint ist, sondern als Beobachtung der gesamten Lernumgebung und damit eben auch der der Schüler:innen.

---

[15] http://www.pruefungsamt.nrw.de/AB2/Staatspruefung/OVP-2016/Pruefer/OVP-16-Hinweise-Pruefer-innen.pdf; S. 18 von 35; Zugriff am 16.02.2020, 20.09 h.

[16] Ebd.: S. 17 von 35; Zugriff am 16.02.2020, 20:12 h.

Fasst man die bisherigen Ergebnisse zur Stellungnahme der Referendarin zur gezeigten Unterrichtsstunde zusammen, so erkennt man schon zu diesem frühen Zeitpunkt der UNB die Selbstpositionierung, die die Referendarin hier von sich entwirft.

– Die Dimensionierung des Lernziels:

Die Zuordnung der zu unterscheidenden Begriffe „Argument“ und „Beleg“ verkleinert die kognitive Anforderung des Lernziels für die Schüler:innen und bietet damit der Referendarin eher die Möglichkeit, das formulierte Lernziel als erreicht einzuschätzen. Damit kann sich die Referendarin als eine Lehrkraft behaupten, die für ihre Lerngruppe eine gute Lernprogression ermöglicht.

– Die Faktizität des Stundenlernziels:

Hier zeigt die LAA eine gewisse Vorsicht bei der Einschätzung des Lernertrags der Stunde, um der möglichen Fallhöhe bei einer anders lautenden Einschätzung durch den Fachleiter abzumildern. Sie signalisiert so auch, dass sie noch am Anfang der Ausbildung steht und reklamiert für sich, dass sie noch weitere Unterstützung – auch von Seiten der Ausbilder:innen – benötigt.

– Die Passivkonstruktion:

Diese besondere Konstruktion betont den wesentlichen Aspekt in der Lernzielformulierung, der hier als grammatisches Subjekt auftaucht. Bei aller zuvor eingeflossenen Vorsicht wird mit dieser Akzentuierung die eigene Leistung hinsichtlich der Höhe des Lernzuwachses betont und damit die Referendarin als diejenige präsentiert, die diesen Lernertrag für die Schüler:innen verantwortet.

– Die Diktumsgradierung:

Im Zusammenhang mit der Betonung der „guten“ Qualität des erreichten Stundenlernziels ist es wichtig, wenn nachgewiesen werden kann, dass die Qualität des gezeigten Unterrichts nicht nur eine Leistung von wenigen besonders begabten Schüler:innen ist. Wird von einer breiteren Schülerschaft diese Leistung gezeigt, dann ist der erzielte Lernertrag größer zu bewerten.

7.3 Der Beratungsbedarf der LAA

Am Ende der Phase „Der Referendar hat das Wort“ fasst Frau Henke ihre Betrachtungen in einem Fazit zusammen. Dieses Fazit fällt ausführlicher aus, als es ihre Ankündigung bzw. Deklaration „Zusammenfassung“ erwarten ließe. Frau Henke betont, dass sie den Einstieg zur Stunde wieder so wählen würde, weil er schüleraktivierend gewesen sei. Bevor sie fortfährt und eine Bewertung der Gruppenarbeitsphase (oben sprach sie in diesem Zusammenhang von Methodenwahl) abgibt, reklamiert die LAA schon an dieser Stelle einen Beratungsaspekt für das weitere Gespräch.

a) Was wird dargestellt?

Mit dem Aufzeigen einer perspektivischen Möglichkeitsdarstellung (Z. 123 f.) *„Genau... dann würd ich da daNACH wahrscheinlich ein bisschen ENger FÜHren“* schildert die Referendarin, was sie im Anschluss an den Unterrichtseinstieg ändern würde. Das Adverb *daNACH* (Z. 124) verweist auf die vorausgegangene Einstiegsphase, in der sie die Schüler:innen auf die in dieser Unterrichtsstunde zu leistende argumentative Auseinandersetzung mit der These „Besser Lernen durch Musik“ inhaltlich vorbereitete.

Mit der Äußerung *„ein bisschen ENger FÜHren“* nimmt die Referendarin ihre Gesprächsführung in den Blick. An dieser Stelle bleibt noch unerwähnt, wen oder was sie in Zukunft enger führen möchte. In Z. 124 nennt sie das zuvor unerwähnte Objekt *„die“* und konkretisiert, in welcher Hinsicht die Schüler:innen enger zu führen sind. Im weiteren Verlauf stellt sie dar, welche Konsequenzen dadurch entstanden sind, dass sie das Gespräch nicht ausreichend moderierend führte. Sie schildert verschiedene Schüleräußerungen und anschließend bewertet sie das Unterrichtsgespräch, das ihr jetzt zum Zeitpunkt der Reflexion als zu lang erscheint (Z. 124)

Anstatt sie *„immer sehr lange erzählen lassen“,* schlägt sie in Z. 127 f. vor: *„das könnte man vielleicht früher abbrechen.“* Sie kündigt anschließend an, dass sie zu diesem Vorschlag von ihrem Fachleiter im weiteren Gespräch eine Rückmeldung haben möchte und erläutert im Folgenden, warum ihr dieser *„Besprechungsaspekt“* (Z. 129) wichtig ist: *„…weil ich da wirklich schülerantworten QUAsi. dann zuRÜCKstelle . beziehungsweise . ja . abwürge (LEISE), also nich abWÜRge aber sage wir müssen jetzt weiterkommen.“* In dieser Begründung benennt sie ihre Unsicherheit, sich entscheiden zu müssen, die Schüler:innen entweder zu Wort kommen zu lassen oder aber die Beiträge abzubrechen, weil die Unterrichtszeit begrenzt ist und sie *„weiterkommen“* müssen. Das Weiterkommen

Tabelle 7.2 Beratungsbedarf der Referendarin (Gesprächszeit 00:07:42.789)

123 124	„Genau… dann würd ich daNACH wahrscheinlich ein bisschen ENger FÜHren	→ Modalisierungen
124 125	ich hab die immer sehr lang erzählen lassen- wie sie das jetzt FANden und was sie für iDEen hatten	
125 126	und dann hab ich sie auch noch gefragt, ob sie BEIspiele für die beLEGart nennen können jetzt zum Beispiel bei "allgemein Anerkanntes",	
127	das führte .. an manchen stellen/glaub ich/ einf/ . irgendw/ etwas zu WEIT, das könnte man	→ semantische Abtönungen
128	vielleicht früher abbrechen,	
128	das ist aber auch noch ein Besprechungsaspekt von mir	
129 130	weil ich da wirklich schülerantworten QUAsi. dann zuRÜCKstelle . beziehungsweise . ja . abwürge (LEISE),	→ Reformulierungen und Korrekturen
130	also nich abWÜRge aber sage wir müssen jetzt weiterkommen..“	

richtet sich dabei auf das von ihr im Unterrichtsentwurf entworfene Unterrichtsziel, das sich zu diesem Zeitpunkt offenbar noch einige Lernschritte entfernt befindet.

b) Wie wird das dargestellt?

Die Referendarin beendet den Gesprächsabschnitt mit einer kurzen Reflexion zur eingesetzten Sozialform in dieser Stunde, einer Gruppenarbeitsphase. Hier schließt sich eine kleine Pause an; die Referendarin signalisiert das Ende ihrer Gesprächssequenz mit der Partikel „*geNAU!*".

„Genau" wird üblicherweise, falls es isoliert steht, als positive Antwortpartikel verwendet, wenn auch nicht als Antwort auf eine Entscheidungsfrage. Sie teilt mit der Gruppe der Antwortpartikel die Eigenschaft einen zweifelsfreien Tatbestand zu bestätigen. Nur liegt in dieser Verwendung keine Antwort auf eine vorausgegangene Frage vor, sondern eher ein Gliederungssignal, was das zuvor Gesagte abschließt und mit dem anschließenden „*dann*" auf einen weiteren inhaltlichen Aspekt verweist.

Mit diesem Verweis benennt die Referendarin eine Handlungsalternative, die sie zu einem anderen Zeitpunkt, d. h., wenn sie die Stunde noch einmal halten würde, favorisieren würde. Die Verwendung des Konjunktivs „*würd*" (Z. 124) kennzeichnet den irrealen Status dieser neuen Stundenvariation, denn es ist schlicht nicht möglich, dieselbe Stunde mit demselben Unterrichtsgegenstand in derselben Lerngruppe noch einmal durchzuführen. Es geht hier also um ein ‚als ob', um zu beschreiben, dass sie in der Lage ist, eine Variation zu finden. Sie verwendet für die Darstellung dieser Alternative die Abtönungspartikel „*wahrscheinlich*". Man könnte die Aussage so reformulieren, dass der semantische Bezugsbereich der verwendeten Modalfunktion deutlich wird. Das entspräche dann etwa der Aussage: „*…und dann wäre es wahrscheinlich so, dass ich ein bisschen enger führen würde.*" Und auch die Gradpartikel „*ein bisschen*" tönt noch einmal diesen Vorschlag hinsichtlich der Gesprächsführung ab. Das „engere Führen" wird hier also mit einer zweifachen Modalisierung versehen, einmal hinsichtlich des Grades der Wahrscheinlichkeit und ein anderes Mal hinsichtlich des Grades der Qualität.

In ihren weiteren Ausführungen innerhalb dieser kurzen Sequenz fallen weitere Modalisierungen auf, die Frau Henke am Ende ihrer Stellungnahme verwendet. Zunächst wechselt die Referendarin Tempus und Modus bei der eingeschobenen Rückschau der erinnerten Ereignisse „*ich hab die immer sehr lang erzählen lassen „*… (Z. 124 f.) und schätzt ihr Lehrerhandeln in dieser Phase der gezeigten Unterrichtsstunde mit der Äußerung ein: „… *das führte .. an manchen*

stellen, glaub ich, einf/ irgend/ . etwas zu WEIT“ (Z. 127). Die LAA beschreibt mit dieser Äußerung die Konsequenz der mangelnden Gesprächsführung in dieser Phase der Unterrichtsstunde. Der Inhalt dieser Konsequenz ließe sich – ohne die hier verwendeten semantischen Abtönungen – darstellen mit: „Das führte zu weit.“ Die tatsächliche Äußerung, die von der Referendarin jedoch getätigt wird, zeigt deutliche Abweichungen. Zunächst einmal fällt die intermediäre Pause auf, die nach dem ersten Teil der Prädikatsklammer gemacht wird *„das führte ..“* Daran schließt sie eine quantifizierende Einschränkung an („*an manchen stellen*“), die die semantische Extension des kritisierten Verhaltens eingrenzt. Und weiter wird die erwähnte Konsequenz der mangelnden Gesprächsführung mit dem Indefinitpronomen „*etwas zu weit*“ einschränkend bewertet. Der Einschub *„glaub ich“* signalisiert für das Aufzeigen dieser Konsequenz die Eigenperspektive der Referendarin, die durch den nachfolgenden Besprechungswunsch betont wird. Das Ende dieser Äußerung erfährt eine Korrektur, anstelle von „das führte einfach irgendwie zu weit“ wird das Adverb abgebrochen und der Satz wird weitergeführt mit der Gradpartikel „*etwas*“, die den zweiten Teil der Prädikatsklammer (führen) einschränkt.

Der Gesprächsausschnitt endet mit einer Begründung für den angegebenen Besprechungsaspekt „*…weil ich da wirklich schülerantworten QUAsi . dann zuRÜCKstelle . beziehungsweise . ja . abwürge (LEISE), also nich abWÜRge aber sage wir müssen jetzt weiterkommen.*“ (Z. 129 f.). Auffallend an ihrer Begründung sind die Abbrüche, Korrekturen und Reformulierungen, mit denen die Referendarin hier die Situation beschreibt, über die sie mit ihrem Ausbilder sprechen möchte.

Eingeleitet wird diese Begründung mit einer Kausalkonstruktion (*weil ich da wirklich schülerantworten . dann .QUAsi .. zuRÜCKstelle↑)*, bei der sie zunächst mit dem Adverb „*wirklich*“ die Handlung des Zurückstellens von Schüleräußerungen bekräftigt und verstärkt. Zudem wird durch das *QUAsi* in Verbindung mit der kleinen Sprechpause deutlich, dass die Referendarin versucht einzuschätzen, welche Art von Handlung hier vorliegt. Die gewählte Taxation „ *QUAsi. zuRÜCKstelle↑*“ wird wieder verworfen. Der Ausdruck „*zurückstelle*“ wird korrigiert, da ein „Zurückstellen“ ja implizieren würde, dass eine Schülerantwort während des Unterrichtsgesprächs zunächst zurückgestellt wird, etwas anderes würde stattdessen besprochen und anschließend würde man auf die vorherige Äußerung zurückkommen. Sie weiß aber, dass es in diesem Fall nicht wirklich um eine Zurückstellung geht. Sie wählt eine alternative Formulierung *„beziehungsweise . ja . abwürge“ (LEISE).* Es geht offenbar darum, Schüleräußerungen abzubrechen oder abzukürzen. Sie verwendet hierfür den negativ konnotierten

umgangssprachlichen Ausdruck *„abwürge*“, dessen Heftigkeit sie zur Herabsetzung ihrer Lautstärke veranlasst. Eingeleitet wird diese neue Äußerungsvariante mit dem Konjunktor *„beziehungsweise*“, der schon die Benennung einer Alternative ankündigt. Aber auch die Reformulierung erscheint ungeeignet und so kommt es zu einer weiteren Alternative *„…also nich abWÜRge aber sage wir müssen jetzt weiterkommen..“* (Z. 130). Das Verb „abwürgen“, als Ableitung des Verbs „würgen“, beinhaltet wörtlich verstanden eine Form des Tötens durch Würgen, umgangssprachlich wird damit im Kontext von Gesprächssituationen eine autoritäre Form des Unmöglichmachens oder Unterdrückens bezeichnet. Die Wahl des Verbs wird modifiziert mit Hilfe des Abtönungspartikels *„also…*“ und der anschließenden Negation des Verbs *„nich abwürge*“. Schließlich reformuliert die LAA ihre Äußerung. Eingeleitet wird diese Reformulierung mit dem Adversativ *„aber*“ und der einleitenden Redewiedergabe *„sage“*, an die sich der Inhaltssatz *„wir müssen jetzt weiterkommen“* anschließt. Die Verwendung des Personalpronoms *„wir“* mit dem Hinweis auf ein Ziel *„weiterkomm“* schwächt den Ausdruck „abwürge“ deutlich ab, indem die Aufmerksamkeit auf das gemeinsame Weiterkommen gelenkt wird und damit ein Abbruch nur indirekt vollzogen wird, was weniger konfrontativ wirkt.

c) Wieso wird das so dargestellt?

Der flüssige Redefluss der Referendarin, mit dem sie den zurückliegenden Unterrichtsverlauf darstellt, verändert sich mit der Darstellung der als problematisch erkannten eigenen Handlungsweise – dem Zurückstellen bzw. genauer, dem Abbrechen von Schüleräußerungen. An mehreren Stellen bemüht sich die Referendarin um eine Schadensbegrenzung ihres von ihr selbst diagnostizierten Fehlverhaltens bei der Gesprächsführung: *", das führte .. an manchen stellen/glaub ich/ einfach irgendw/ etwas zu WEIT, das könnte man vielleicht früher abbrechen…“* (Z. 127 f.). Hier haben die Pausen die Funktion, Planungszeit für die weiteren Ausführungen zu gewinnen. So formuliert sie einen vorsichtigen Vorschlag für eine alternative Reaktionsweise, nämlich das Abbrechen von Schüleräußerungen, signalisiert danach aber sofort, dass sie diesen Vorschlag zur Disposition stellt *„… das ist aber auch noch ein Besprechungsaspekt von mir…“*. Dieser Wunsch für die anstehende Beratung wird im Weiteren dann begründet *„weil ich da wirklich schülerantworten QUAsi . dann zuRÜCKstelle . beziehungsweise . ja . abwürge (LEISE), also nich abWÜRge aber sage wir müssen jetzt weiterkommen..“*.

In den Abbrüchen und Korrekturen und in der Inszenierung ihres Sprechens (LEISE) wird erkennbar, dass die Referendarin widerstreitenden Anforderungen

oder zumindest einer unklaren Orientierung ausgesetzt ist. Es geht für sie einerseits darum, offene Fragen zu klären. Sie geht davon aus, dass die UNB der Ort ist, an dem Unklarheiten beseitigt und ganz konkrete Fragen gestellt werden können. Der Experte wird um Rat gefragt und stellt sein Expertenwissen zur Verfügung. Damit der erfragte Rat auch wirklich hilft, geht es für die Referendarin darum, das erkannte Problem – hier Schüleräußerungen zu stoppen – möglichst genau zu benennen, damit sie auch die Hilfe bekommt, die sie benötigt. So ist zu verstehen, dass sie das *zuRÜCKstelle*↑ korrigiert, da ein „Zurückstellen" nicht das Problem beschreibt, das sie an dieser Stelle im Unterricht besaß. Es geht ihr darum, Schüleräußerungen abzubrechen, sie verwendet hierfür den negativ konnotierten umgangssprachlichen Ausdruck *„abwürge"*, dessen Heftigkeit sie allerdings nicht beabsichtigt und sie deshalb zur Herabsetzung ihrer Lautstärke veranlasst.

Wir erkennen hier also einerseits das Bestreben nach einer möglichst gelungenen Darstellung des eigenen Anliegens, mit dem Wunsch, einen adäquaten Rat zu erhalten. Was macht man bloß, wenn die Schüler:innen im Unterricht immer weitererzählen, diese Erzählungen aber abschweifen und man als Unterrichtender wieder zum eigentlichen Thema (zurück)kommen möchte? Darf man dann Schüleräußerungen stoppen?

Andererseits sieht die Referendarin den Abbruch von Schüleräußerungen kritisch. Sie signalisiert dies mit der Korrektur *„also nich abWÜRge"* und einer anschließenden Formulierung der verbalen Strategie des Abbruchs *„aber sage wir müssen jetzt weiterkomm"*. Die LAA wechselt an dieser Stelle von der Ebene der Beschreibung der eigenen Handlung zur Ebene eines eingeschobenen Zitates, in dem sie den Wortlaut wiedergibt, mit dem sie den Abbruch während einer Unterrichtsstunde durchführen würde. Dieser Wechsel gibt ihr die Möglichkeit einer defensiveren Sprachform. Erkennbar wird dieser Vorteil darin, dass sie als Agens zunächst einmal aus dem Blickfeld gerät, das Sprecherpronomen wechselt vom „Ich" in *„weil ich da wirklich schülerantworten QUAsi . dann zuRÜCKstelle"* (Z. 129) zum „Wir" in: *„wir müssen jetzt weiterkommen."* (Z. 130) Die Wahl des Modalverbs *„müssen"* wendet zudem die eigene Verantwortung für diesen Abbruch ab, da hier offenbar ein Zwang vorherrscht, der gar nicht weiter legitimiert werden muss. Mit dem Ende dieser als gelungen empfundenen Sprachregelung kann die Referendarin diese Sequenz mit dem folgenden „Genau" abschließen. Die Abgabe der Verantwortung für den Abbruch von Schüleräußerungen und der Reklamation eines Weiterkommen-Müssens, das offenbar der institutionellen Logik des Unterrichts geschuldet ist, verschleiert, dass die Maskierung des Abbruchs im Vordergrund steht und die Entscheidung für die

Unterwerfung unter Bedingungen, die selbst nicht zu verantworten sind, hier der Vorzug gegeben wird.

Der Sprecherwechsel nach dieser Sequenz wird durch eine kurze Pause und einer anschließenden Rezipientenpartikel *„mhm“* ↑ seitens des Fachleiters hergestellt, die als „minimal responses“(Mazeland 2013: 82) zu verstehen ist. Daran schließt sich eine Pause von drei Sekunden an, die der Fachleiter nutzt, um auf seine Mitschrift zu blicken. Dass dieser Sprecherwechsel mit einer längeren Pause in diesem Gespräch keine Verwirrung stiftet, ist ein Hinweis auf die institutionalisierte Ordnung der Gesprächsführung. Die Referendarin wartet ohne ein Zeichen der Ungeduld auf die weitere Redeübernahme ihres Ausbilders, der seinerseits durch den konzentrierten Blick auf seine Mitschrift signalisiert, dass er seinen nächsten Redebeitrag vorbereitet. Insofern zeugt dieser Sprecherwechsel von einer guten Koordination zwischen beiden Sprechern, die sicherlich auf das Gesprächsverlaufsmodell (vgl. Abschn. 7.1) zurückzuführen ist, auf das sich beide hier beziehen.

7.4 Feedback zur Stellungnahme der Referendarin

Bevor der Fachleiter den nächsten längeren Gesprächsabschnitt (s. Gesprächsverlauf, es folgt die Positivrunde) einleitet, erhält die Referendarin eine Rückmeldung zu ihrer Stellungnahme der gezeigten Unterrichtsstunde. Dies ist die erste Rückmeldung, die die Referendarin nach ihrer Stellungnahme und einer Redezeit von mehr als neun Minuten erhält.

a) Was wird hier dargestellt?

Die Rückmeldung beinhaltet zunächst ein Lob für die ausgewählten inhaltlichen Aspekte und für die vorangestellte Struktur der Stellungnahme.[17] Als einen

[17] Die Stellungnahme, die die Referendarin hier formuliert, entspricht den Hinweisen des Landesprüfungsamtes für Prüferinnen und Prüfer in NRW, die die Anforderungen an das erwartete „Gespräch“ im Anschluss an die gezeigte Unterrichtspraktische Prüfung am Examenstag beschreiben:

„Die zu prüfende Lehramtsanwärterin bzw. der Lehramtsanwärter eröffnet die Gespräche mit jeweils einer Reflexion von ca. fünf Minuten. Erwartet wird eine strukturierte Darstellung, die Schwerpunkte in den Ausführungen setzt, nicht die Aussagen des schriftlichen Unterrichtsentwurfs wiederholt, die Genauigkeit der Selbstbeobachtung spiegelt, Gelungenes und weniger Gelungenes differenziert und ggf. Alternativen und Perspektiven aufzeigt.“ Landesprüfungsamt für Lehrämter an Schulen, Hinweise für Prüferinnen und Prüfer, OVP 2016, Stand: 22. März 2017, S. 17 von 36

Tabelle 7.3 Beobachtungen des Fachleiters. (Gesprächszeit 00:09:23.580)

149	F	. ich denke mal sie haben auch . ne ganze reihe . (2) gute	
150	F	beOBachtungen getroffen und die auch richtig interpreTIERT . . wir GUCken gleich mal, ob wir da	→ Personal-Pronomen, → Verb (Wortwahl) → Subjunktion
151	F	noch/noch (dreht die Hand in der Luft hin und her) so WEItere//	
153	R	mhm	
156	F	. beobachtungen anschließen können	→ präpositionale Verbpartikel

weiteren positiven Aspekt benennt der Fachleiter die konkreten Beobachtungen, die die Referendarin als Stütze zu ihren vorgenommenen Einschätzungen zur Unterrichtsstunde anführt.

Die von der Referendarin angestellten Beobachtungen bieten dem Fachleiter darüber hinaus schon jetzt die Möglichkeit, an dieser Stelle des Gesprächs auf seine eigenen Beobachtungen hinzuweisen.

b) Wie wird das dargestellt?

Der wiederholte Gebrauch des Personalpronoms in der 1. Person Plural „*wir GUCken gleich mal ob wir noch/noch so WEItere Beobachtungen anschließen können*“ (Z. 150 f.) lässt hier an eine gemeinsame Handlung denken, die von Ausbilder und Auszubildende auszuführen ist. Der Hinweis allerdings, der an dieser Stelle erfolgt, kann zunächst nur aus der Fachleiterperspektive heraus verstanden werden, denn die Referendarin hat ja bereits die ihr wesentlich erscheinenden Aspekte benannt. Hätte sie noch andere Aspekte für wichtig gehalten, hätte sie diese in ihrer Stellungnahme zur Stunde schon aufgenommen. Das „wir“ hat an dieser Stelle nicht die Funktion, eine tatsächliche Gemeinsamkeit bei der weiteren Suche zu benennen; diese Gemeinsamkeit wird vom Fachleiter lediglich reklamiert.

Bei der Äußerung des Fachleiters „*wir GUCken gleich mal, ob wir da noch/noch*“ fällt neben des dort verwendeten Personalpronoms noch das Verb

„gucken“ auf. Dieses Verb beschreibt eine neutrale Form des Sehens, eines Sehens, dass im Sinne von „seine Augen auf etwas richten“ vermeintlich noch nichts erkannt hat, sondern nur davon ausgeht, dass es ein Erkenntnisobjekt gibt. Im hier verwendeten Kontext wird das Objekt im Sinne eines kognitiven Prozesses erkannt und nicht im Sinne einer schlichten Sichtbarwerdung.

Eine dritte Besonderheit in dieser Äußerung des Fachleiters besteht in der hier verwendeten Subjunktion „ob“, mit der der folgende Fragesatz *„ob wir da noch/noch“* eingeleitet wird.

c) Wieso wird das so dargestellt?

Die Positionierungen, die hier vom Fachleiter mittels der Pronomen verwendet werden, können im Kontext ihres Auftretens als Beziehungskonstruktion innerhalb des Gesprächs gelten. Hierzu finden sich in Anlehnung an Holly (2001: 1384 ff.) verschiedene Dimensionen, die der Autor als „bipolar und graduell konzipiert“ betrachtet: Eine ganz bedeutende Dimensionierungsebene sozialer Beziehungen ist die der Nähe und Distanz zwischen den Interaktionsbeteiligten. Dabei kann prinzipiell unterschieden werden zwischen dem „Sich-näher-Kommens“ und „Auf-Abstand-Gehens“ (ebd: 1385). Diese unterschiedlichen Formen der Bewegungen, die zunächst vielleicht noch als räumliche Positionierungen zu verstehen sind, stehen in einem engen Zusammenhang mit „sozialer und interaktiver Solidarisierung“ bzw. mit dem Gegenteil der Distanzierung, d. h. Abwendung oder gar Ausgrenzung. Die einfachste und wohl auch gängigste Art der sprachlichen Beziehungskonstruktion liefert dafür „das System der Personalpronomina“ (ebd.).

An dieser Stelle lohnt sich der Hinweis, dass die Gestaltung der „Beziehungskommunikation über weite Strecken routiniert“ (ebd: 1386) verläuft. Wenn hier also davon die Rede ist, dass der Ausbilder wiederholt das Personalpronomen „wir“ verwendet, ohne dass damit tatsächlich eine Sprechergruppe gemeint ist, bedeutet dies nicht, dass diese Wahl jederzeit bewusst abläuft. Vielmehr ist davon auszugehen, dass diese Art der Beziehungsgestaltung „zwischen den Zeilen“ (ebd.) verläuft, um das Gespräch kommunikativ zu entlasten (vgl. ausführlicher dazu Kap. 8).

Die Äußerung des Fachleiters „*wir GUCken gleich mal*“ (Z. 150) ist metaphorisch (wenn auch mit einer eher blassen, denn kühnen Metapher) zu verstehen, mit der die kognitiven Prozesse bei der Bestimmung weiterer Beratungsaspekte veranschaulicht werden sollen. Damit wird der Prozess der weiteren inhaltlichen Klärung oder, man könnte auch sagen, der Erweiterung von Besprechungsaspekten um diejenigen, die aus Sicht des Fachleiters kritikwürdig sind, semantisch

herabgestuft. Wenn man nur „gucken" will, bedeutet dies noch keine programmatische Festlegung, sondern bezeichnet eher einen Akt des vagen Plans ohne eine bestimmte Absicht.

Darüber hinaus wird hier die Faktizität der Proposition durch den mit der Subjunktion „ob" eingeleiteten indirekten Fragesatz als „ungewiss"[18] attribuiert, jedenfalls dann, wenn man unterstellt, dass der Subjunktor diese Funktion besitzt. Es lassen sich unterschiedliche Verwendungsweisen von „ob" berücksichtigen. Neben der Einleitung eines Fragesatzes z. B. in Formulierungen wie: „Frag sie doch, ob sie deinen Bruder kennt.", kann man ebenfalls davon ausgehen, dass „ob" auch jenseits von Fragehandlungen verwendet wird und eher „ganz generell kognitive Prozesse" bezeichnet, die, so Zifonun (1997: 2254) in einem Inhaltssatzgefüge eingebettet sind. Damit wird hier nicht die Faktizität des Inhaltssatzes zur Disposition gestellt. Der Fachleiter verweist mit dem Inhaltssatz auf einen kognitiven Prozess, der noch vor ihnen liegt. Es wird mit dieser Äußerung also keine Unsicherheit bezüglich der Proposition ausgedrückt, sondern es wird eine Aussage über weitere Inhalte des Beratungsgespräches getätigt.

In dem beschriebenen Inhaltssatz, eingeleitet durch „ob", verwendet der Fachleiter für „weitere Beobachtungen", die im Verlauf des Gespräches anzustellen sind, das Verb „anschließen" (Z. 156). Die Partikel „an", die dem Basisverb hier vorangestellt wird, besitzt dabei nach Eisenberg (2013: 253) die Funktion eines „Pertinenzdativs", d. h. „ein Dativ, der die Zugehörigkeit bezeichnet" (ebd.). Die Beobachtungen, die später vom Fachleiter ergänzt werden, sollen an die Beobachtungen der Referendarin angeschlossen werden. Die vorher benannten Beobachtungen der Referendarin sind die ausschlaggebenden und die nachfolgenden des Fachleiters, so legt es die Wortwahl hier nahe, gelten als zugehörig. So werden keine neuen Aspekte ins Gespräch gebracht, sondern auf der Grundlage der schon getätigten Beobachtungen werden weitere Beobachtungen lediglich ergänzt. Damit werden die weiteren Beobachtungen als eine Art „Fortsetzung" (vgl. Duden[19]) von bereits vorliegenden Beobachtungen verstanden und die Referendarin ist damit in eine Art Vorleistung getreten, die vom Fachleiter aufgegriffen wird.

Die Referendarin hat den Hinweis des Flachleiters auf Ergänzungen schon etwas früher im Gespräch verstanden. Nach der Ankündigung „*ob wir da noch/noch so weitere*" (Z. 151) reagiert sie nach dem Adjektiv „weitere" mit dem Antwortpartikel „mhm". (Z. 153). Offenbar weiß sie schon an dieser Stelle,

[18] Vgl. https://www.wortbedeutung.info/ob.

[19] Https://www.duden.de/rechtschreibung/weitere#bedeutung.

dass der Fachleiter das Beratungsgespräch um seine eigenen Aspekte erweitern wird.

Das Feedback zur Stellungnahme[20] fällt insgesamt positiv aus. Die von der Referendarin aufgeführten Aspekte werden vom Fachleiter gewürdigt und bestätigt. Ein weiterer Aspekt bei seinem Feedback (vgl. Tabelle 7.3) besteht in der Ankündigung eigener Gesprächsthemen für das Beratungsgespräch, die allerdings in ihrer Bedeutung semantisch abgetönt werden, so als wären die aus seiner Sicht wichtigen Aspekte lediglich Erweiterungen der von der LAA angesprochenen Themen.

Schon an dieser Stelle fällt auf, dass die sprachlichen Ausführungen nahelegen, den Beratungsprozess und allemal die dafür zu identifizierenden Themen als eine Art Gemeinschaftskonstruktion beider Beteiligter zu verstehen. Etwaige weitere Themen sollen in einem gemeinsamen Prozess des „Sichtens" und Entscheidens von beiden ermittelt werden. Die Beratung soll vornehmlich die Aspekte, die die LAA erwähnt hat, vertiefen. Ob noch etwas anderes angesprochen werden soll, wird hier als fraglich dargestellt. Durch die Rahmung des Sprechergruppenplurals „wir" wird der weitere Gesprächsverlauf als eine gemeinsame Tätigkeit beschrieben. Damit wird nicht nur die Verantwortung für den weiteren Beratungsprozess geteilt, sondern auch der Eindruck erweckt, als ob nichts geschehen könne, was nicht beide Gesprächsteilnehmer:innen für richtig und wichtig halten.

7.5 Die Klärung des Beratungsanliegens

Die weiteren Aspekte der Unterrichtsnachbesprechung, die für dieses Forschungsvorhaben berücksichtigt werden, sind hinsichtlich ihrer Relevanz für die beteiligten Interagierenden gewählt worden.[21] Mit Deppermann (2008a; s. dazu auch Abschn. 5.2.1) sind das diejenigen Passagen, die von den Beteiligten als besondere Phänomene gekennzeichnet werden oder die sich im Laufe der Interaktion als wesentlich herausstellen. Dazu gehört für die UNB vor allem die weitere Klärung über die zu beratenden Inhalte.

Die Darstellungsform der berücksichtigten Gesprächssequenzen folgt aus Gründen der besseren Lesbarkeit und der Möglichkeit des inhaltlichen Nachvollzugs der Chronologie des Beratungsgespräches. Ausgewählt wurde zunächst eine

[20] Rückmeldungen zur Stundenreflexion werden von den Ausbilder:innen allgemein knapp gehalten, da die eigentliche Beratung erst im weiteren Gesprächsverlauf vorgesehen ist.

[21] Für die Auswahl der Gesprächssequenzen vgl. auch Abschn. 5.2.1

Textstelle, die von Seiten des Ausbilders im Sinne Boettchers und Bremerich-Voss (1986: 255) als ein Fall „sozialistorischer Interaktion" verstanden werden kann („Umgang mit Schüleräußerungen", Z. 162), von der Referendarin aber als Anlass für die Konkretisierung des eigenen Anliegens genutzt wird (Z. 162 ff.).

Als weiteren Beratungsaspekt wünscht die Referendarin Unterstützung für die inhaltliche Vertiefung des Unterrichtsgegenstandes, die aus ihrer Perspektive am Stundenende nicht gelungen ist. Im Verlauf dieser Gesprächssequenz erfährt der Fachleiter eine Fremdpositionierung durch die Referendarin als Reaktion auf seine unbestimmte Antwort, von der er sich mit einer Positionierung zweiter Ordnung deutlich abgrenzt.

7.5.1 Umgang mit Schüleräußerungen als erstes Beratungsanliegen

Nach der Stellungnahme der Referendarin und einer kleinen Sprechpause fährt der Fachleiter fort: *So WEIT erstma?*↑ (Z. 141) Diese Frage beantwortet die Referendarin mit der knappen Antwort *JA* (Z. 143). Auch hier funktioniert der Sprecherwechsel völlig problemlos. Einleitend zu der nun einsetzenden Sequenz beginnt der Fachleiter mit: *„üblicherweise geb ‚ich ihnen erst noch mal' so ne/ne Rückmeldung zum . eh zur Reflexion*↑" (Z. 145 f.). Darauf signalisiert die Referendarin mit einem kurzen Kopfnicken ihr Verständnis für den weiteren Gang der Gesprächsführung.

Nachdem der Fachleiter darstellt, inwiefern die Stellungnahme der Auszubildenden den Standards entspricht und damit als gelungen gelten kann, nimmt er die in der Stellungnahme schon erwähnten Beratungswünsche auf. In der dann einsetzenden Sequenz (ab Z. 164) konkretisiert die Referendarin ihr Anliegen, das der Ausbilder vorher mit „Umgang mit Schüleräußerungen" fachsprachlich etikettiert hat (Tabelle 7.4).

a) Was wird hier dargestellt?

Nachdem der Fachleiter den in der Stellungnahme der Referendarin erwähnten Beratungswunsch, der durch seine vielen Modalisierungen, semantischen Abstufungen und Reformulierungen auffällt (s. Tabelle 7.2), mit dem Begriff „Umgang mit Schüleräußerungen" inhaltlich bündelt und fachsprachlich in den

Tabelle 7.4 Konkretisierung des Beratungsanliegens. (Gesprächszeit 00:09:55)

157	F	Und gleichzeitig auch schon . son .	
158	F	wenn ich das RICHtig verstanden hab, son beRATUNGSwunsch, ne? .	
160	R	mhm↑ .	
162	F	umgang mit schüleräußerungen . mhm . (2)	→ Fachsprache
164	R	vor allem in dem asPEKT, wenn die dann von ihren EIgenen erFAHrungen QUAsi	→ Gradpartikel
165	R	erzählen wollen. So gerade bei den SIEbenern ist das ja auffällige, (bei) öfters dann schneller .	→ Gradpartikel
166	R	jetzt . wie nach dem experiMENT oder dann bei MIR ist das aber so und so und meine ELtern und zuHAUse - da	→ Temporaldeixis
167	R	haben die halt noch viel mehr . erZÄHLbedarf einfach↓	→ Gradpartikel + Quantitätsphrase, Wortwahl,
169	F	*(neigt den Kopf mehrmals von einer zur anderen Seite)* . . (2)	
172	R	wenn man das dann theMAtisch ist und die einen neuen aspekt reinbringen find ich das	→ Konditional-konstruktion,
173	R	auch immer WICHtig ↓.	→
175	F	mhm	
177	R	aber wenn man dann diese erFAHrungsberichte quasi . ABschließt .	→ Adversativ + Konditional-konstruktion
178	R	das find ich ein bisschen schwierig . ich glaub in den jüngeren STUfen . . (4)	
180	F	mhm →	
181	F	gucken wir uns AN, ne↑	
183	R	ja↓	

pädagogisch-didaktischen Diskurs überführt, erläutert die Referendarin abermals, wie sie ihren Beratungswunsch verstanden haben möchte.

b) Wie wird das dargestellt?

Ihre Ausführungen beginnen mit der Gradpartikel „*vor allem*" (Z. 164). Die hier gebrauchte Grad- oder Fokuspartikel mit der Funktion, bestimmte Aspekte des Gesagten hervorzuheben, demonstriert in diesem Kontext die Konkretisierung ihres Beratungswunsches. Die bündelnde Etikettierung des Fachleiters scheint ihr nicht zu gewährleisten, dass schon ein gemeinsames Verständnis davon besteht, was sie als Beratungswunsch angegeben hat.

Zudem scheint ihr der Hinweis wichtig, dass bei der folgenden Beratung berücksichtigt werden soll, wie schwierig es für sie ist, Äußerungen abzukürzen, wenn die Schüler:innen von eigenen Erfahrungen berichten. Persönliche Erfahrungen und Erlebnisse der Schüler:innen scheinen im Unterrichtsgespräch eine besondere Stellung einzunehmen und sind von Äußerungen zu anderen Unterrichtsthemen zu unterscheiden. Persönliche Äußerungen von Schüler:innen im Unterricht scheinen im Sinne Grice'scher Gesprächskonventionen[22] als sensible Sprechakte zu gelten, denen mit Respekt zu begegnen ist. Eine Zurückweisung oder Unterbrechung solcher Beiträge würde die soziale Beziehung der Interagierenden empfindlich stören.

Dieser Aspekt wird noch dadurch verstärkt, dass die LAA weiter ausdifferenziert, wieso es gerade in dieser Lerngruppe wichtig ist, zu entscheiden, ob man Schüleräußerungen abbricht oder nicht. Die weitere Graduierung *„gerade bei den SIEbenern"* (Z. 165) leistet nach Zifonun et al. (1997) eine Fokussierung darauf, dass der bezeichnete Sachverhalt hinsichtlich „seiner sachlichen oder moralischen Eignung als auffällig einzustufen..." (ebd.: 883 f.) ist. Die Referendarin geht hier offenbar davon aus, dass eine Zurückweisung der Schüler:innenäußerungen vor allem bei jüngeren Schüler:innen das soziale Gefüge zwischen Lehrperson und Lerngruppe negativ beeinflusst. Das möchte sie auf keinen Fall riskieren.

Mit der Temporaldeixis in „*jetzt wie nach dem experiMENT*" (Z. 166) wird ein „lokaler oder lokal vorgestellter Verweisraum konstituiert" (ebd.: 55), mit dem auf

[22] Vgl. Grice, Herbert Paul (1993): Als Kommentar zu seinen Gesprächsmaximen führt Grice an, dass Gespräche als kooperative Interaktionen drei Bedingungen unterliegen: 1. Die Beteiligten verfolgen ein gemeinsames Ziel, 2. die Beiträge hängen wechselseitig voneinander ab und 3. „Es besteht so eine Art Einvernehmen (möglicherweise explizit, oft aber stillschweigend) darüber, daß – ceteris paribus – die Interaktion im angemessenen Stil fortgeführt wird, bis beide Seiten damit einverstanden sind, daß sie beendet werden soll. Man haut nicht einfach ab oder fängt mit etwas anderem an." S. 253.

genau die Situation hingewiesen wird, die für die Referendarin ausschlaggebend ist. Damit hat sie ihrem Gegenüber veranschaulicht und präzisiert, was sie meint, wenn sie Beratungsbedarf zu Situationen im Unterrichtsgespräch anmeldet, in denen sie „*schülerantworten QUAsi . dann zuRÜCKstelle* ." (Z. 129, Tabelle 7.2).

Besondere Wichtigkeit erhält die Frage nach dem Eingreifen und möglicherweise Beenden von Schüleräußerungen schließlich durch die Wortwahl „Erzählbedarf" in „*da haben die halt noch viel mehr erZÄHLbedarf*" (Z. 166 f.). „Noch" fungiert hier als Gradpartikel, womit die Bedarfslage der Schüler:innen betont wird. Andererseits könnte „noch" auch als Diktumsgradierung zu verstehen sein. Damit wäre hier zum Ausdruck gebracht, dass Schüler:innen in dem Alter (die Siebener) sich noch gerne im Unterricht beteiligen und ihre Beiträge ausführlicher gestalten wollen, als dies etwa bei älteren Schüler:innen der Fall ist. In jedem Fall signalisiert die Wortwahl „Erzählbedarf", dass das Erzählen für die Lerngruppe wichtig ist. Somit wäre es eine erhebliche Zurückweisung, wenn diesem Bedarf nicht entsprochen würde.

Die prosodischen Reaktionen des Fachleiters auf die Ausführungen der LAA – er neigt seinen Kopf mehrmals von einer auf die andere Seite – werden von der Referendarin mit weiteren Ausführungen quittiert. In Z. 172 f. erläutert die Referendarin, einleitend mit dem konditionalen Subjunktur „*wenn man das dann theMAtisch und die einen neuen aspekt reinbringen find ich das auch immer WICHtig*", in welcher Hinsicht es für sie über den vorher benannten Aspekt des Erzählbedarfs der Schüler:innen hinaus von Bedeutung ist, Schülerbeiträge im Unterricht zuzulassen. Der Wenn-Satz tritt hier in einer konditional-hypothetischen Verwendungsweise auf. Verstärkt wird der generalisierende Aspekt der Äußerung durch das Adverb „immer" am Ende der Satzkonstruktion. Als das Charakteristische generalisierender konditional-hypothetischer Konditionale gilt die „Anweisung"[23], die mit dieser Konstruktion behauptet wird. In diesem Zusammenhang bedeutet dies, dass in allen relevanten Situationen, in denen der Tatbestand erfüllt ist, dass, wenn von Schüler:innen inhaltlich neue Aspekte benannt werden, zu prüfen ist, ob diese Aspekte im Unterrichtsgespräch auch aufgegriffen werden müssen. Damit hebt die Referendarin darauf ab, einen allgemeinen Fall als eine Art Regel zu formulieren: Wenn es zutrifft, dass Schüler:innen einen inhaltlich neuen Aspekt zum Unterricht beizutragen wünschen, dann sollten sie dazu die Gelegenheit erhalten.

---

[23] Vgl. dazu Zifonun et al. a. a. O., S. 2283: „Dieses Konditionale gibt sozusagen die Anweisung vor, alle relevanten Situationen, in denen p als erfüllt zu denken ist, darauf zu überprüfen, ob – nach dem jeweiligen Wissensstand – dann auch q als erfüllt zu denken ist. Wenn dies für alle überschaubaren Situationen als wahrscheinlicher erscheint als die andere Möglichkeit – p und nicht q -, dann gilt die Konditionale als wahr."

Andernfalls, so führt die LAA in Z. 177 f. mit einer erneuten Konditionalen aus, fände sie es „ein bisschen schwierig“, wenn man diese „Erfahrungsberichte“ der Schüler:innen unberücksichtigt ließe. In diesem zweiten Begründungsanlauf kehrt sie ihre obige Regel ins Gegenteil, angekündigt durch das vorangestellte Adversativ „*aber*“. Sie stellt dar, was passiert, wenn man von der Regel – Aufnahme inhaltlich neuer Aspekte – abweichen würde. In diesem Fall hätte man, quasi als Regel Nr. 2, mit der Konsequenz zu rechnen, dass die Nichtberücksichtigung inhaltlich neuer Aspekte eine schwierige Situation heraufbeschwören würde, da eine mögliche Lerngelegenheit für die Lerngruppe unberücksichtigt bliebe.

c) Wieso wird das so dargestellt?

Den Beratungswunsch mit der Formulierung des Fachleiters „Umgang mit Schüleräußerungen“ zusammenzufassen, schließt sich die Referendarin hier nicht an. Sie nutzt eine kleine Redepause ihres Ausbilders und führt präzise aus, welche Situation sie innerhalb der Unterrichtsstunde vor Augen hat, die sie im Folgenden besprechen möchte. Neben der Präzisierung des Phänomens im Kontext seines Auftretens hat die LAA außerdem den Anspruch, noch einmal die Dringlichkeit ihres fraglichen Lehrerverhaltens zu veranschaulichen. Sie ist sich nicht sicher, ob die zusammenfassende Benennung, die der Fachleiter vorgenommen hat, in den Blick nimmt, welche Probleme sie hier sieht. Ist mit der Formulierung „Umgang mit Schüleräußerungen“ auch schon bezeichnet, dass es einen Erzählbedarf bei Schüler:innen gibt? Sie schärft diese Problematik weiter aus, indem sie neben dem Bedarf auf der Schüler:innenseite die negativen Konsequenzen eines Redeabbruchs für die Interaktionssituation im Klassenraum zu bedenken gibt.

Damit positioniert sich die Referendarin als eine Lehrperson, die Schüler:innenbedarfe ernst nimmt und diese auch dann berücksichtigen möchte, wenn sie diese bei der Planung des Unterrichts nicht berücksichtigt hat. Es liegt ihr offenbar viel an der Beziehung zu ihrer Lerngruppe und sie weiß, dass diese Beziehung vor allem kommunikativ hergestellt wird. Friktionen auf dieser Ebene können die positive Lernatmosphäre stören. Gerade in der Mittelstufe (die Siebener) ist ohne diese gute Atmosphäre das Unterrichten für alle Beteiligten ausgesprochen anstrengend. Auch dies zeigt, dass sich die Referendarin hier als eine kompetente Lehrerin positioniert, die die Vielschichtigkeit des Unterrichtsprozesses im Blick hat und die sicherstellen möchte, dass die folgende Beratung vor dem Hintergrund auch dieses Bedingungsgefüges erfolgen soll.

Wenn also beispielsweise Boettcher (1986: 255) die „Übernahme des einschlägigen fachsprachlichen Vokabulars“ als eine Maßnahme des Sozialisierungsprozesses beschreibt, dann soll dieser Effekt hier keinesfalls bestritten werden. Man kann diese Gesprächssequenz sicher auch als eine Art von fachsprachlicher Sozialisation beschreiben. Für diese Untersuchung ist es aber wichtig festzustellen, dass die Rekonstruktion der Bedenken und Ergänzungen, die die Referendarin im Anschluss an die fachsprachliche Formulierung des Fachleiters ausführt, hier keinesfalls als schlichte Übernahme oder Erlernen eines Begriffes gelten kann. Sie klärt hier, ob dieser Begriff dem Phänomen im Kontext seines Auftretens und damit ihrem Beratungswunsch sprachlich entspricht.

Zudem nutzt sie diese Gesprächsphase, um sich als eine Lehrperson zu positionieren, der die Wichtigkeit der Lernatmosphäre bewusst ist und die viel Wert darauf legt, die Beziehung zu ihrer Lerngruppe in diesem Sinn förderlich zu gestalten. Entsprechend suchte sie den Unterrichtsgegenstand aus, ließ dabei die Schüler:innen entscheiden, an welchem Thema sie den Sprechakt „Argumentieren“ erarbeiten wollten („Arbeiten mit Musik“) und erfährt als Konsequenz, dass die Schüler:innen ihrerseits motiviert sind und sich gerne in ihrem Unterricht beteiligen.

Bedenkt man in diesem Zusammenhang die interaktionslogische Konsequenz von Positionierungen, so kann man davon ausgehen, dass die Betonung des lernförderlichen Klimas, die die Referendarin hier zur Sprache bringt, neben allen Klärungsaspekten, die schon angesprochen wurden, auch noch den Aspekt besitzt, eine entsprechende Haltung des Gegenübers für sich selbst zu fordern. Denn auch die UNB kann hier als eine Lernsituation verstanden werden, für die es sinnvoll erscheinen muss, dass der positive Lerneffekt gerade auch von einer lernförderlichen Atmosphäre abhängt. Die mögliche Konsequenz der Selbstpositionierung wird weiter unten (Abschn. 6.2.4 Relevanzrückstufungen) näher dargestellt.

Als Kontrast zum hier (vermeintlich) dargestellten Fall einer Begriffskorrektur sei ein anderes Beispiel angeführt, das etwas später im Gesprächsablauf auftaucht. Damit wird an dieser Stelle kurz von der Ablaufchronologie zu Gunsten einer inhaltlichen Verklammerung abgewichen.

Dass die Referendarin in ihrem zweiten Unterrichtsbesuch noch Schwierigkeiten hat, die fachsprachlichen Ansprüche zu erfüllen, die vor allem auch am Examenstag von ihr verlangt werden, zeigt eine Textstelle in ihrer Reflexion am Anfang der UNB. Es ist ihr beispielsweise noch nicht klar, was mit den Begriffen „angewendete Methodik“ respektive „gewählte Sozialform“ gemeint ist. Die Referendarin führt in ihrer Stellungnahme unter dem Stichwort „Methode“ aus, dass sie für diese Stunde (als Sozialform) eine Gruppenarbeit gewählt hat. Die Schüler:innen sollten in der Erarbeitungsphase miteinander klären, welche

Belege zu welchen Argumenten sinnvollerweise zugeordnet werden können. Sie verwechselt hier die Begriffe „Methode“ und „Sozialform“ (Tabelle 7.5).

Tabelle 7.5 Begriffsklärung „Sozialform – Methode“. (Gesprächszeit 00:12:48)

245	F	*wir könn uns ja noch EIne*	
246	F	*sache . anGUCken wäre so/n MEIN vorschlach ↑sie ham ja auch als punkt gehabt*	
247	F	*meTHOden ↓*	
248	R	*mhm↑*	
249	F	*haben dann aber eigntlich (leise) eher soZIALform angesprochen ne ↑*	
250	R	*|Âh jă|(schreibt)*	→ Interjektion + Intonation, Responsiv
251	F	*(gucken wa) was man so/ so als soZIALform- . aber sie haben ja auch ne bestimmte meTHOde*	
252	F	*.. gewählt das . ZUordnen- . ne↑ . das können wir erst mal auch hier mit .*	
253	R	*mhm↓*	

Die Begriffe „Methoden“ und „Sozialform“ werden vom Fachleiter aufgegriffen und korrigiert. Die Korrektur wird von der Referendarin anschließend mit | *Âh Âhja*| (Z. 250) ratifiziert. Die Interjektion *„âh“* mit der hier vorliegenden auf- und absteigenden Intonation signalisiert nach Zifonun et al. (1997: 387) „eine positive Empfindung, die sich auf (nicht völlig) Unerwartetes bezieht.“ Wir können davon ausgehen, dass die Referendarin die Begriffe schon mal gehört hat, dass sie vielleicht auch weiß, dass sie im Zusammenhang der Planung und Reflexion von Unterrichtstunden wichtig sind, aber ganz genau kannte sie den Unterschied zwischen beiden Begriffen bis zu diesem Zeitpunkt noch nicht. Ergänzt wird die Interjektion mit dem Responsiv „*jă*“.

In diesem Fall ist der Fachleiter mit dem regulativen Sprechakt seiner Pflicht als Ausbilder nachgekommen, den Sprachgebrauch der Referendarin zu korrigieren. Genau das wird von ihm erwartet, vor allem von Seiten der Auszubildenden,

die diese Begriffe nun ganz konkret in einem eigenen Anwendungsbeispiel verwendet sieht und den Unterschied zwischen Sozialform und Unterrichtsmethode nachvollziehen kann. Wer hierbei „trivialerweise" nur von „der Übernahme des einschlägigen fachsprachlichen Vokabulars" (Boettcher & Bremerich-Vos 1986: 255) redet, verkennt den Nutzen des domänen-spezifischen Begriffssystem der pädagogisch-didaktischen Fachsprache, der sich nicht nur als Forderung im Sinne einer Normierung versteht. Vielmehr geht es darum eindeutig zu klären, welche Begriffe für die zu beschreibenden Zusammenhänge vonnöten sind. Damit geht es nicht nur um die Kenntnisnahme von Fachvokabular, sondern um die Teilnahme an fachspezifischer Kommunikation. Dies ist nicht nur vor dem Hintergrund einer Entlastung verständlich, die „eine Typisierung" (ebd.: 256) und Selektion ermöglicht. Denn auch die Beobachter:innen des Unterrichtsgeschehens benutzen häufig Typisierungen wie „Schüleraktivierung", „Sozialform" oder „Umgang mit Schüleräußerungen" etc. Auch deshalb erleichtert die Kenntnis der Fachsprache den Referendar:innen die Teilhabe am gemeinsamen Diskurs.[24]

In diesem Fall der Korrektur kann man nicht davon ausgehen, dass es sich für die Referendarin um eine belastende Situation handelt. Sie akzeptiert diese Korrektur als wichtigen Lernertrag ihrer Ausbildung.

7.5.2 Die inhaltliche Vertiefung am Stundenende

Am Ende seiner Rückmeldung zur Stellungnahme der Stunde erwähnt der Fachleiter, dass die Referendarin schon einen Beratungsbedarf angesprochen hat. Er möchte dann wissen, ob es weitere Beratungswünsche auf Seiten der LAA gibt (Tabelle 7.6).

a) Was wird hier dargestellt?

Die Referendarin antwortet auf die Frage des Fachleiters nach weiteren Beratungswünschen mit *„ehm. JA und zwar. Fragestellung zur SIcherung."* (Z. 187) Die LAA benennt damit ihren Wunsch und verweist auf andere Unterrichtsstunden, in denen ihr mit der Methode „kognitiver Konflikt"[25] eine Vertiefung von Unterrichtsinhalten gelingt. Es folgt die Darstellung ihrer Erfahrungen aus

[24] Ein Beispiel ist der von der Qualitätsanalyse NRW entwickelte Bogen. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Download/Hauptphase/Unterrichtsbeobachtungsbogen.pdf. (Zugriff am 22.03.2019).

[25] Vgl. dazu beispielsweise: Sander, Elisabeth et al. (2012). Als kognitiver Konflikt bezeichnet man in der Tradition einer konstruktivistisch orientierten Didaktik eine Methode, die auf

Tabelle 7.6 Vertiefung am Stundenende. (Gesprächszeit: 00:10:33)

185 a	F	Mhm . haben sie denn noch mehr . beratungs.WÜNsche ↑. .	
187	R	ehm . JA und zwar . FRAgestellung zur SIcherung . man hat das ja bei literatur immer .	
188	R	dass man die dann noch mal quasi in nen kognitiven konflikt bringt . das kann ich mir beim geDICHT .	
189		zum beispiel auch sehr gut VORstellen oder auch beim anderen liteRArischen text . jetzt ging es ja heute gar	
190		nicht so sehr um . inhalt, also um nicht um einen liteRArischen inhalt, sondern um diese theoRIE .	
191	R	dahinter. ob man die dann noch mal irgendwie. ja ich find jetzt auch blöd, irgendwie nen ganz	
192	R	anderen/ein ganz anderes argument noch mal reinbringt/oder nen beLEG wo es	
193	R	schwer ist rauszukriegen, was es jetzt ist-	
195	F	(schreibt) ... (5) mhm/	
196	F	also theorie meinen sie diese unterscheidung zwischen //argument und belegen . ne↑	
199	R	//geNAU↑// . und wie man jetzt da . und das	
202	F	mhmhm	
205	R	in heute in dieser Stunde/	
207	F	/ja okay↑	
209	R	jetzt noch so konkret mit nen konflikt hätte anfangen können um das noch mal zu	
210	R	verTIEfen . oder ob das dann die überzeugungskraft war quasi ↑ von den argumenten↑ und das	
211	R	fällt mir bei theoRIE halt SCHWErer als wenn es jetzt wirklich inhaltlich ist .	

(Fortsetzung)

Tabelle 7.6 (Fortsetzung)

214	F	das war/ m/müsst ich mir jetzt SELBST |überlegen |- (stunde entlang ?) kognitiver	
215	R	|ÄHÄHÄ|↑	
217	F	nen kogniTIven //-	
219	R	/ geNAU, das ist mir nämlich eingef/ich hab	
220	R	erst überlegt ok beratung so . gelenkstelle und übergang zur nächsten phase .	
221	F	mhm	
223	R	insbesondere zur sicherung . und dann natürlich, wie mach ich es denn sonst/	
224		ach JA, da stell ich noch mal fragen, die so'n bisschen noch mal tiefergehend ist und zur	
225		diskussion anregt, also diesen kognitiven konflikt entwickelt .	
227	F	mhm	
229	R	und dann ist mir eben/nich AUCH . nicht SO was eingefallen . ja↓	→ Intonation, Gewichtungs-akzente
231	F	iDEE HAB' ich dazu - können wir gleich // GUCken,//	→ Linksanbindung
233		ja↓	
235	F	ob/ ob wir/ . . müssten wir noch mal	
236	F	zusammen durchsprechen, ne↑	
238	R	mhm↓	
239	F	ob die . TRAGfähig ist oder nich . müssen wir mal überlegen↓	

[a] Die Zeilenzählung folgt der Transkription; die Auslassung einiger Zeilennummern resultiert aus der Angabe der Sprechzeit der Aufnahme, die hier nicht dargestellt werden.

dem Literaturunterricht, beispielsweise zu Gedichten. Aber anders als dort, wo es um literarische Inhalte geht, bei denen ihr eine vertiefende Frage leicht zu

die sokratische Aporie zurückzuführen ist. „So versuchte der griechische Philosoph Sokrates, seine Schüler durch kritisches Hinterfragen ihres Scheinwissens zu verunsichern.“ (S. 202).

formulieren fällt, verhält es sich bei diesem Unterrichtsgegenstand anders. In dieser Stunde geht es um die Unterscheidung von Argumenten und Belegen. Sie bezeichnet dieses Thema allgemein als *„theoRIE“* (Z. 190). Sie führt weiter aus, welche Gedanken sie sich im Vorfeld dazu schon gemacht hat, *„ein ganz anderes argument noch mal reinbringt/oder nen beLEG“* (Z. 192). Der Fachleiter fasst ihre Ausführungen zusammen und formuliert sein Verständnis in Z. 196: *„also theorie meinen sie diese unterscheidung zwischen //argument und belegen. ne* ↑“. Der Fachleiter versichert sich mit seiner Bestätigungsfrage, ob die Referendarin mit „Theorie“ in diesem Zusammenhang tatsächlich den Unterschied von Argument und Beleg meint. Die LAA bestätigt seine Frage mit *geNAU* ↑. Im Anschluss erfolgt ihre weitere Präzisierung (Z. 199–211), die im Wesentlichen die zuvor schon formulierten Gedanken zur Vertiefung von Unterrichtsinhalten wiederholen.

In Z. 214 räumt der Fachleiter ein, dass er zu diesem Zeitpunkt noch keinen Vorschlag zu diesem Beratungswunsch machen kann *„das war/ m/müsst ich mir jetzt SELBST überlegen . kognitiv .“* An dieser Stelle setzt die Referendarin mit einem lauten, fröhlichen Lachen ein, das die Ausführungen des Fachleiters unterbricht. Sie nutzt den daraus resultierenden Abbruch für die weitere Darstellung ihrer bisherigen Überlegungen zum „kognitiven Konflikt“ und beendet ihre Ausführungen mit der Feststellung *„und dann ist mir eben / nich AUCH . nicht SO was eingefallen . ja“* ↓ (Z. 229). Die in dieser Äußerung behauptete Ähnlichkeit, die die Referendarin in Bezug auf das Gestalten einer vertiefenden Lernsituation für sich und den ausbildenden Fachleiter herstellen möchte, wird von diesem nicht bestätigt. Er entgegnet im Anschluss an ihre Aussage, eine Idee zu ihrer Frage zu haben und bietet schließlich an, diese Idee mit ihr im weiteren Verlauf des Gesprächs zu teilen.

b) Wie wird das dargestellt?

Die Äußerung *„und dann ist mir eben / nich AUch . nicht SO was eingefallen . ja“* ↓ (Z. 229) lässt sich der Intonation folgend in zwei Intonationsphrasen einteilen: Der erste Teil lässt sich als eine Einheit beschreiben, dessen Ende durch eine Pause nach *„AUCH“* signalisiert wird und dessen Beginn durch den beschleunigt artikulierten Auftakt gekennzeichnet ist. Innerhalb dieser Phrase gilt *AUCH* als ein Gewichtungsakzent[26].

Die zweite Phase lässt sich ebenso mit einem Gewichtungsakzent, dem *„SO“* in *„nicht SO was“*, identifizieren. Der hier gesetzte Akzent verweist auf das

[26] Vgl. zu Gewichtungsfunktionen: Zifonun (1997: 231).

zuvor Dargestellte, die Vertiefungsmöglichkeit durch die Methode des kognitiven Konflikts.

Im weiteren Verlauf wird im Hinblick auf den von der Referendarin behaupteten Konnex zwischen den ähnlichen Sachverhalten, der Ratlosigkeit – auf der Seite des Fachleiters in *„müsst ich mir jetzt SELBST überlegen*“ (Z. 214) – auf Seiten der Referendarin in *„und dann ist mir eben AUCH . nicht SO was eingefallen*“(Z. 229) näher zu untersuchen sein. Eine genauere Analyse, inklusive der Alternativbedeutungen, der in diesem Fall vergleichenden Funktion der Partikel „auch“, wie sie unten näher erfolgen soll, erscheint vor dem Hintergrund der mit dieser Äußerung konstituierenden Positionierung der Referendarin besonders aufschlussreich.

Die Partikel „auch“ besitzt unterschiedliche Funktionsweisen, die im Folgenden zunächst dargestellt werden, bevor die im vorliegenden Kontext verwendete Funktionsweise identifiziert werden soll.

„Auch“[27] als Abtönungspartikel bezieht sich auf vom Sprecher und Hörer[28] gemeinsam geteiltes Wissen. Dabei deutet der Sprecher auf die im Interaktionsraum etablierten Erwartungen hin. Beispielsweise bei der Verwendung im Aussage-Modus: „Die haben sich auch toll engagiert“[29]. In diesem Fall könnte man die Partikel als eine Relevanzherabstufung interpretieren, die einen Unterschied beschreibt zu der Aussage „Die haben sich toll engagiert“ ohne diese Partikel.

„Auch“ ist genuin eigentlich keine Abtönungspartikel. Sie wird, wie viele andere Partikel auch, als Gradpartikeln verwendet und besitzt hier eine verweisende Bedeutungsimplikation.

„Auch“ als Gradpartikel hebt ein Äußerungselement hervor, welches innerhalb des Kontextes dieser Beratung besondere Bedeutung hinsichtlich der Beziehung der Interaktanten zukommt. So deutet die Partikel in dem hier verwendeten Zusammenhang darauf hin, dass es mindestens noch eine weitere Person neben der Referendarin gibt, die keine Idee für eine inhaltliche Vertiefung am Stundenende hat.

„Dabei kann die erste Bedeutungskomponente als behauptet (assertiert), die zweite als mitbehauptet, im Sinne Altmanns (1978: 166) als einer konventionellen Implikatur“ gelten.

---

[27] Vgl. zur Unterscheidung von *auch* als Abtönungspartikel oder Gradpartikel: Zifonun (1997: 1225 ff.)

[28] Wenn hier von „Sprecher“ und „Hörer“ die Rede ist, wird dies im Sinne eines Terminus technicus getan und damit entfällt das Gendern an dieser Stelle (vgl. auch Fußnote Nr. 11).

[29] Vgl. Zifonun (1997: 909).

Versteht man das „Auch“ in dieser konnektierenden Funktion, wird damit eine Verbindung zur vorherigen Aussage des Fachleiters hergestellt. Das hier „Mitbehauptete“ ist die Einfallslosigkeit des Fachleiters, der selbst <u>auch</u> erst nach einem Beispiel für einen kognitiven Konflikt zum Unterrichtsgegenstand suchen müsste. In diesem Sinne erscheint die Gradpartikel der Referendarin in ihrer additiven Semantik. Wie schon ihr, so ist <u>auch</u> ihm noch nichts eingefallen, womit man für die Schüler:innen einen kognitiven Konflikt konstruieren könnte. Damit hat die Gradpartikel in diesem Fall die Funktion, die Proposition, dass es außer der Einfallslosigkeit bezüglich der vertiefenden Methode der Referendarin eben noch diejenige des Fachleiters gibt, in den Kontext der Dialogsequenz einzuordnen.

Unterstützt wird die Annahme einer verbindenden Semantik durch den in Z. 215 schnell folgenden Anschluss „*ÄHÄHÄ*“ und das folgende *„geNAU“*. Die Lachpartikel kann hier nicht als „flooding out“, also als ein reflexartiges Herausplatzen wie beispielsweise nach einem Witz verstanden werden. Es hat hier eher Aussagecharakter, wenn man wie Merziger (2005: 58) „einen Perspektivwechsel von der passiven Rolle der Lachenden zu einer aktiven zu vollziehen“ in Betracht zieht. Zusätzlich quittiert die Referendarin mit dem Bestätigungssignal *„geNAU“* die vorangehende Aussage des Fachleiters *„müsst ich mir jetzt SELBST überlegen“* (Z. 214). Die Aussage des Fachleiters, der angibt, sich selbst zunächst einmal überlegen zu müssen, ob ihm als Vertiefung des Themas ein kognitiver Konflikt einfalle, wird durch das laute Gelächter der Referendarin kommentiert. Man kann an dieser Stelle erkennen, dass dieses Lachen weniger eine Reaktion auf einen amüsierenden Stimulus ist, als vielmehr Ausdruck der Erleichterung, die die Referendarin hier empfindet. Die Entlastung, die sie mit diesem Lachen kundtut, liegt gerade in dem vermeintlich „konfliktreduzierendem“ Potenzial der Fachleiteräußerung, dass er selbst erst einmal überlegen müsse und der damit aus Sicht der Referendarin geleisteten Annäherung an ihr eigenes Defizit.

Es folgt die Reaktion des Fachleiters auf die von der Referendarin geäußerten additiven Semantik als klare Abgrenzung zu dieser Fremdpositionierung.

„*iDEE HAB’ ich dazu – können wir gleich GUCken, ob/ ob wir/ . . müssten wir noch mal zusammen durchsprechen, ne? ob/ob die TRAGfähig ist oder nicht↓*“ (Z. 231–239) Der Fachleiter markiert im ersten Teil seiner Äußerung eine Divergenz bezüglich der Einschätzung der Referendarin. Es ist nicht der Fall, dass ihm auch nichts einfällt, er hat eine Idee dazu, wie man eine inhaltliche Vertiefung des Stundenthemas initiieren könne. Damit wird die Einschätzung des „auch“ in seiner konnektierenden Funktion, wie sie die Referendarin vornimmt, nicht ratifiziert.

Die topologische Struktur des Satzes, den der Fachleiter hier äußert, kann als eine Linksanbindung des Themas verstanden werden. *„iDEE“* findet durch

die Position an der ersten Stelle des Satzkonstruktes eine größere intonatorische Gewichtung in der sich anschließenden Kommunikation. Dem Vorfeld eines Satzes kommt nach Zifonun (1997: 1639) eine besondere Bedeutung zu, insofern es „immer zugleich auch als eine besondere Stelle der Informationsstruktur zu sehen" ist. So ist das Vorfeld einer Äußerung dann besonders angezeigt, wenn „ein thematischer Anschluss an das Vorangegangene herzustellen" (ebd.: 1642) ist. Der auf diese Weise hergestellte inhaltliche Anschluss und die gleichzeitige Akzentuierung der *„iDEE"* sind demnach zwei hervorstechende Charakteristika, die diese Äußerung als Reaktion zur behaupteten Ähnlichkeitsbeziehung ausmachen.

Das verwendete Personalpronom „ich" kennzeichnet die Autorschaft des Fachleiters für die angekündigte Idee. Mit dieser direkten Form der „Selbstbezeichnung" (ebd.: 938) markiert der Fachleiter deutlich den Unterschied zur behaupteten Ähnlichkeitsbeziehung.

Was danach folgt, sind Hinweise für das weitere Vorgehen mit der Idee für einen kognitiven Konflikt. Auffallend an den sich anschließenden Äußerungen sind die nun einsetzenden zahlreichen Abbrüche und Korrekturen, die, so Kallmeyer (2000: 232) „in dieser Form typisch sind für die Anfangsphase komplexer Äußerungen". Man kann erkennen, dass nach der Bekanntgabe, dass er nun doch eine Idee habe, die Einbindung dieser Idee in das weitere Gespräch offenbar eine komplexe Anforderung bedeutet.

In seinen weiteren Ausführungen benutzt er wiederholt das Pronomen *„wir"* in *„können wir gleich GUCken ."* (Z. 231*)* und *„müssten wir noch mal zusammen durchsprechen"*(Z. 236) und in *„müssen wir mal überlegen*" (Z. 239). Die Verwendung von „wir", die den Hörer einer Äußerung mit einbezieht und aus Sprecher und Hörer nach Zifonun (1997: 322) eine „Sprechergruppe" konstruiert, löst die frühere sprachliche Selbstbezeichnung des Fachleiters (Z. 231) schnell wieder auf. Verstärkt wird der Eindruck durch das Adverb „zusammen" (Z. 236), das herausstellt, dass im folgenden Gespräch etwas nicht allein, sondern gemeinsam und miteinander geschehen soll.

Gleichzeitig wird der propositionale Gehalt seines Diktums herabgestuft, dadurch, dass der Fachleiter vorgibt, dass man sich seine Idee *„gleich (an)GUCken*" könne und sie gemeinsam *„durchsprechen*" und *„überlegen müsse"*. Damit wird die Idee, deren Präsenz zuvor behauptet wird, zur Disposition gestellt und scheint damit im weiteren Verlauf des Gesprächs erst hinsichtlich ihrer Brauchbarkeit oder Angemessenheit überprüft werden zu müssen.

b) Wieso wird das so dargestellt?

Nach der vorgenommenen Fremdpositionierung durch die Referendarin, die den Fachleiter als jemanden positioniert, dem genau wie ihr selbst für die Kreation eines kognitiven Konflikts zu diesem Unterrichtsgegenstand nichts einfallen will, wird sein Bemühen deutlich, diese Fremdpositionierung zu korrigieren. Dies geschieht durch die Selbstdarstellung, dass er eine Idee dazu habe. Selbstdarstellungen dieser Art sind nach Zifonun (1997: 941) üblicherweise und erst recht im Kontext einer Erwiderung wie in diesem Fall eine riskante Aussage, da Selbstbewertungen „in unserer Gesellschaft negativ angesehen werden," weshalb häufig eher verdeckte sprachliche Formen verwendet werden. Kritisch ist eine positive Selbstdarstellung vor allem hinsichtlich der damit einhergehenden „Beziehungsgestaltung" (ebd.), die im vorliegenden Fall der Beratung besonderes Gewicht besitzt.

Die unmittelbare Nähe der disjunkten Aussageinhalte erklärt ihre Komplexheit. Auf der eine Seite geht es um die notwendige Korrektur der Fremdpositionierung. Bei der Annahme der propositionalen Wahrheit dieser Aussage säßen nämlich zwei Ahnungslose am Tisch, die höchstens noch darauf hoffen könnten, dass ihnen in Kooperation das einfällt, was beiden an Ideen bisher versagt geblieben ist.

Auf der anderen Seite bemüht sich der Fachleiter im zweiten Teil der Äußerung schnell um das erneute Herstellen von Gemeinsamkeiten. Die wiederholte Verwendung des Personalpronoms „wir" und auch die Ankündigung, dass man gemeinsam überprüfen müsse, ob seine Idee tatsächlich etwas tauge, kann als komplexe Abtönungsstrategie betrachtet werden, die den Eindruck erweckt, als gehe es im weiteren Verlauf der Beratung um einen gemeinsam zu gestaltenden Prozess.

7.6 Die Positivrunde der UNB

In der folgenden Positivrunde, die der eigentlichen Beratung noch vorausgeht, fällt eine Gesprächssequenz durch ihre besondere Expressivität auf. Der Fachleiter führt in diese Gesprächsphase ein: *„‚ja frau henke . dann komm wir erstmal . (zu) unsre POsitivRUNde',.."* (257) Der Fachleiter betont, dass die Lehrerpersönlichkeit der Referendarin schon gut ausgebildet sei, dass es der Lehrkraft gelänge, Beispiele zum Unterrichtsgegenstand zu überlegen, die die Schüler:innen motivieren, dass der Übergang in die Erarbeitungsphase ohne Bruch gelungen sei und

die Methode der Zuordnung von Beispieläußerungen zu den Begriffen „Argument“ und „Beleg“ ebenso wie die Klassifizierung der Belege gut geklappt habe. Abschließend formuliert er zum Ende seiner positiven Rückmeldung das folgende Zwischenfazit (Tabelle 7.7):

a) Was wird hier dargestellt?

Die geäußerten Positiva, wie etwa Schüler:innen zu motivieren oder Unterrichtsphasen geschickt miteinander zu verknüpfen, hat die Referendarin in dieser Phase stumm lächelnd zur Kenntnis genommen. Als der Fachleiter seine Ausführungen zur Positivrunde zusammenfasst und als Fazit formuliert, dass es schön sei zu erkennen, wie gerne die Referendarin unterrichte, reagiert sie auf dieses anerkennende Lob begeistert. Sie bestätigt seinen Eindruck, unterbricht ihn mit einem bestätigenden *„JA↑“* (Z. 324), spricht von ihrer Freude am Unterrichten und ergänzt dann das erhaltene Lob. Sie zeigt auf, dass ihr ohne diese Freude am Unterrichten die Belastung, die sie wohl vor allem in der intensiven und zeitraubenden Unterrichtsvorbereitung sieht, *„manchmal ein bisschen viel werden“* würde (Z. 326). Dann fährt sie fort mit der Darstellung eigener Beobachtungen zu positiven Schülerreaktionen auf ihren Unterricht und wiederholt, dass es genau diese Reaktionen seien, die sie für die vermehrte Arbeit vom Vortag entschädigen.

b) Wie wird das dargestellt?

Zunächst einmal fällt an dieser Gesprächssequenz der Sprecherwechsel auf. Die Referendarin ergreift hier die Initiative, sie unterbricht in Z. 324 mit *„JA↑“*, die Ausführungen des Fachleiters, offenbar ermutig durch die Anerkennung, die er ihr hier ausspricht. Das „JA“ erscheint an dieser Stelle mit einer komplexen Funktion. Als Konjunktor verknüpft es die vorige Aussage, die bestätigt wird, mit der folgenden, die dann weiter ausführt wird. Als „inkrementiver Konjunktor“ (Zifonun: 1997: 2437) bestätigt dieses „JA“ aber nicht nur das zuvor Gesagte, also die Aussage, dass ihr das Unterrichten Spaß mache. Die nachfolgende Aussage, die mit der ersten verknüpft wird, wird mit dem „inkrementiven Konjunktor“ besonders gewichtet.

> „Die Struktur ist vergleichbar der einer Präzisierung: das im ersten Konjunkt Gesagte bleibt in Geltung, das im zweiten Gesagte kommt der Sache aus der Sicht des Autors [der Aussage, A.B.-H.] noch näher“ (ebd.: 2436).

Tabelle 7.7 Zwischenfazit des Fachleiters (Gesprächszeit 00:17:29)

322	F	... dat machen sie schon gut . . (2) ich	
323	F	finde es ja einfach schön . wenn man so sieht dass ne . ne //(Referendar) //sichtlich SPASS hat . am	
324	R	//JA↑//	→ Konjunktor
	F	unterRICHten//	
325	R	//TÓTÀL . OH↑ mir macht das SO freude. Ich mach das SO gerne . . also ich glaub sonst würd	→ Adjektiv, → Interjektion, → Partikel, → Konnektiv-partikel
326	R	mir die ganze arbeit manchmal ein bisschen viel werden aber . . aber wenn man einfach	
327	F	//ja/ ja//	
328	R	weiß und man merkt das ja . dass die Schüler das einfach annehmen	
329		//ja//	
330	R	und ich find . dann ist das auch. dann merkt man so . ja okay dann hat sich das gestern	
331		abend auch geLOHNT . dass ich vielleicht wirklich ne halbe stunde länger da dran saß .	
332	F	mhm	
333	R	aber immerhin .	→ Satz-adverbiale
334	F	nein → . *(gedehnt)*	→ Responsiv
335	R	es ist was angekommen	
336	F	. . . da sind sie auf nem völlig richtigen Weg . . . und das werden ihnen die Schüler auch . .	→ Metapher
337	F	immer folgen, ne ↑	
338	R	↑hm↓	

So kann die Aussage der Referendarin hier als „Steigerung" zu der vorherigen Fachleiteräußerung gelten. Das, was er beschreibt, dass sie als junge Lehrerin Spaß habe, wird aufgegriffen und gesteigert zu: *„OH mir macht das SO freude"*(Z. 325).

Betont wird diese Steigerung durch weitere sprachliche Phänomene, die auf dieses „JA" folgen. Den Anfang des nun folgenden Redebeitrags der LAA und damit als Auftakt zur nachfolgenden Aussage fügt die Referendarin ein weiteres Responsiv ein: „TOTAL↑ (Z. 325)". Mit diesem Adjektiv wird eine deutliche Gewichtung zum Ausdruck gebracht. Es spezifiziert „das ... zum Ausdruck Gebrachte vor dem Hintergrund einer mit dem Bezugsausdruck gegebenen Norm" (ebd.: 56), die hier deutlich überschritten wird. Das Adjektiv erscheint in der Funktion einer Intensitätssteigerung, die sich auf das Fachleiterlob bezieht.

Was nun folgt, ist der zweite Teil der mit dem Konjunktor „JA" eingeleiteten Aussage der Referendarin. Diese beginnt mit der Interjektion „OH↑" (Z. 325). Interjektionen gelten nach Zifonun (1997: 62) als selbstständige funktionale Einheiten innerhalb eines Gesprächs, „mit denen der [andere, A.B.-H.] Sprecher unmittelbar gelenkt oder über mentale Zustände (Emotionen usw.) informiert werden kann." Für die Interjektion „oh" gilt, dass sie dem Adressaten signalisiert, dass „der Sprecher von Ereignissen, Handlungen oder Empfindungen in besonderer Weise tangiert" (ebd.: 390) wird. Dem Ausruf „OH↑" als Reaktion starker Empfindungen folgt die Aussage, dass das Unterrichten nicht nur, wie der Fachleiter noch behauptete, Spaß bereite, sondern sogar Freude. Dies zeigt hier einerseits die Entgegennahme der anerkennenden Worte des Fachleiters und andererseits die Freude, die allein schon durch die Vorstellung vom Unterrichten ausgelöst wird. Die Partikel „so" vor Freude (Z. 325) und vor „gerne" können als weitere Steigerungen im Sinne von „dermaßen Freude" und „dermaßen gerne" betrachtet werden.

Darauf folgt allerdings keine weitere Steigerungsvariante, sondern eine inhaltliche Relationierung des zuvor Gesagten. In *„Also ich glaub sonst würd mir die ganze Arbeit manchmal ein bisschen viel werden"* (Z. 325 f.) zeigt die Konnektivpartikel diese Relationierung zur vorher benannten Freude in seiner kontrastierenden Funktion. Falls also die LAA diese Freude nicht spüren würde, dann wäre die Arbeitsbelastung *„manchmal ein bisschen viel"*. (Z.326) Die vorhergehenden Äußerungen über die Freude am Unterrichten werden also an dieser Stelle in Relation gesetzt zum damit verbundenem Arbeitsaufwand, der hier seine Erwähnung findet.

Die Reaktion des Fachleiters auf diese Aussage ist ein lakonisches „//jajá//" (Z. 327), mit dem er für einen Moment die Ausführungen der LAA unterbricht. Die kombinatorische Variante des Responsivs „ja" als „jaja" drückt dabei nicht

einfach nur eine Konvergenz zur vorigen Aussage aus; vielmehr wird hiermit auch angedeutet, dass der geäußerte Sachverhalt als „selbstverständlich" und „bekannt" gelten kann. Damit wird häufig auch eine gewisse „Ungeduld" (vgl. ebd.: 378) zum Ausdruck gebracht.

Nach dieser kurzen Unterbrechung wiederholt die Referendarin, dass sie positive Schüler:innenreaktionen auf ihren Unterricht als Lohn für die investierte Mühe betrachtet, dieses Mal konkretisiert sie diese Mühe und spricht explizit von der Arbeit, die sie am Vorabend noch für diesen UB aufgewendet hat.

Die Reaktion, die sie dazu erhält, ist ein kurzes „mhm" (Z. 332) vom Fachleiter. Eingeleitet mit einem Adversativ, womit sie den Blick von den investierten Mühen wendet und auf den Lernerfolg der Schüler:innen lenkt, fährt die Referendarin fort und formuliert selbst als Ergebnis der Positivrunde: *„aber immerhin . es ist was angekommen."* (Z. 333 f.) „Immerhin" ist syntaktisch gesehen eine Satzverbindung, hier zwischen der Darstellung der Mühen auf der einen und dem behaupteten Lernerfolg auf der anderen Seite. Semantisch gesehen hat „immerhin" die Funktion, den Aussagestatus der Proposition („*es ist was angekommen*"), hinsichtlich seiner Geltung einzuordnen. Die „bewertend-assertive Satzadverbiale" (ebd.: 1128) drückt eine Bewertung des Sprechers aus, die „immerhin" als „eingeschränkt-positiv" gelten kann. Das bedeutet in diesem Zusammenhang: Zwar hat die Referendarin am Vorabend lange an der Unterrichtsvorbereitung gesessen, aber „immerhin" ist ja etwas bei den Schüler:innen angekommen. Die Partizipkonstruktion des Verbs „lohnen" signalisiert, dass hier ein Nutzen als Folge der eingesetzten Anstrengung entstanden ist.

Zwischen der Satzadverbialen und der damit bewerteten Aussage wirft der Fachleiter das Responsiv „nein→" (Z. 334) ein, hier aber nicht verwendet als Nicht-Bestätigung eines zuvor geäußerten Sachverhalts, sondern in der hier langgezogenen Sprechweise eher als Einleitung seines folgenden Redebeitrags, mit dem er in einer kanonischen Äußerung bestätigt, dass die Referendarin „auf *nem völlig richtigen Weg*" sei (Z. 336). Diese Redensart greift auf ein weites Bildfeld zurück, das „das Leben oder die Entwicklung einer Sache als Reise oder Weg"[30] beschreibt. Die Vorstellung, dass im Kontext der Lehrerausbildung jemand auf dem rechten Weg ist, versinnbildlicht die Ausbildungszeit als Wegstrecke, die zurückgelegt werden muss.

[30] https://www.redensarten-index.de/suche.php?suchbegriff=~~auf%20dem%20rechten%20Weg%20sein&bool=relevanz&gawoe=an&sp0=rart_ou&sp1=rart_varianten_ou (Zugriff am 17.07.2022).

c) Wieso wird das so dargestellt?

In der Positivrunde stellt der Fachleiter insgesamt zwei Stärken der LAA heraus:

Zunächst einmal nimmt er am Ende der Gesprächssequenz die positive Einstellung der Referendarin zur Unterrichtstätigkeit in den Blick. An dieser Stelle fällt die Referendarin ihrem Fachleiter ins Wort. Indem sie dieses Lob emphatisch aufgreift, bestätigt sie seine Worte und positioniert sich als begeisterte Lehrerin. Mit ihrer Begeisterung reklamiert sie eine Position innerhalb des Ausbildungsverhältnisses, die eher an eine Unterstützung durch die Ausbilder:innen denken lässt als an eine Korrektur oder Kritik. Diese Begeisterung zu dämpfen hätte gewisse moralische Kosten, müsste sich doch jede Ausbilder:in den Vorwurf gefallen lassen, die Begeisterung der LAA für das Unterrichten gedämpft zu haben.

Auch an dieser Stelle des Gespräches werden die interaktionslogischen Konsequenzen einer Selbstpositionierung erkennbar, zumindest dann, wenn dieser Positionierung erster Ordnung nicht durch eine Positionierung zweiter Ordnung widersprochen wird.

Darüber hinaus nutzt die Referendarin geschickt die Gelegenheit, um auf die Anstrengungen aufmerksam zu machen, die mit der Vorbereitung des Unterrichts für sie verbunden gewesen sind. Mit dem Verweis auf die geleistete Arbeit positioniert sie sich als eine Lehrkraft, die es verdient hat, für diese Arbeit anerkannt zu werden. Gleichzeitig betont sie, dass sich die aufgewendeten Mühen gelohnt haben, bei den Schüler:innen sei ja ein Lernertrag angekommen. Damit positioniert sie sich auch hinsichtlich ihrer Befähigung als Lehrkraft und präzisiert diese Befähigung hinsichtlich des Lernerfolgs, der sich in ihrem Unterricht einstellt. Fasst man diese Positionierungen zusammen, so hat die Referendarin das Ende der Positivrunde genutzt, um auf ihre Qualitäten aufmerksam zu machen: Sie hat Spaß an ihrem Beruf und sie investiert viel, um mit ihrem Unterricht einen Lernertrag für ihr Lerngruppe zu generieren.

Diese Selbstpositionierung wird allerdings von ihrem Ausbilder nicht völlig geteilt. In einer Positionierung zweiter Ordnung fällt seine Fremdpositionierung der Referendarin, mit der er dann diese Gesprächssequenz beschließt, deutlich bescheidener aus. Er sieht die Referendarin „auf einem richtigen Weg“ (vgl. hierzu auch Abschn. 8.2.3). Damit ist aber längst noch kein Ziel erreicht. Richtig erscheint der eingeschlagene Weg aus seiner Perspektive deshalb zu sein, weil die Schüler:innen der LAA immer „folgen werden“ (Z. 336 f.). Das, was der Fachleiter hier als Indikator dafür benennt, dass die LAA „auf dem richtigen Weg sei“, ist, dass sie mit ihrer Begeisterung (für das Fach oder das Unterrichten insgesamt) die Schüler:innen aktiviert und motiviert, sodass sie ihr als Lehrkraft folgen und den Unterrichtsverlauf durch ihre aktive Mitarbeit unterstützen. Weder

der erwähnte Arbeitsaufwand noch der Lernerfolg wird durch dieses abschließende Fazit bestätigt. Und so fällt das Bestätigungssignal der Referendarin nach dieser Fremdpositionierung auch entsprechend sparsam als *„hm↓“* (Z. 338) aus.

7.7 Die Beratung während der UNB

Nach dem Abschluss der Positivrunde leitet der Fachleiter die Gesprächsmitte ein, „*… soll'n wir dann mal äh/ so GUCken-?*“ (Z. 340) sind seine einleitenden Worte, die Referendarin antwortet mit einem kurzen *„ja!“* und damit beginnt der zweite Teil der UNB[31].

In der nun folgenden Beratungssequenz werden die inhaltlichen Aspekte und Wünsche der Referendarin durch die Aspekte ergänzt, die der Fachleiter wichtig findet. Er beginnt mit dem ersten Aspekt, den die Referendarin selbst genannt hat, dem Umgang mit Schüleräußerungen.

7.7.1 Die Fragestrategie des Fachleiters

Fachleiter und Referendarin einigen sich für die weitere Beratung auf eine Unterrichtsphase, die beiden für das Problem „Schüleräußerungen“ exemplarisch zu sein scheint (Tabelle 7.8).

a) Was wird hier dargestellt?

Die Gesprächssequenz eröffnet der Fachleiter mit zwei Fragen an die Referendarin: „*Die frage ist . wie reagiert man als lehrer. was macht man?*“ (Z. 379). Die beiden offenen Fragen, die der Fachleiter stellt, nehmen Bezug auf den Beratungswunsch der Referendarin. Sie hat schon in ihrer Stellungnahme darauf verwiesen, dass sie ein großes Interesse daran hat, zu klären, wie man als Lehrkraft reagiert, wenn die Schüler:innen im Unterricht nicht weiterwissen. Wartet man ab und gibt ihnen Zeit, das Fragliche selbst zu beantworten? Wenn man dies tut, wie lange sollte man dann abwarten?

Nach den auffordernden Fragen des Fachleiters weiß die Referendarin allerdings keine Antwort und so führt er selbst aus, dass die Gefahr beim Abwarten darin bestehen könne, dass die Schüler:innen ohne Orientierung schließlich raten

[31] Der erste Teil besteht aus der Stellungnahme zur Stunde (Referendarin), der Rückmeldung zu dieser Stellungnahme (Fachleiter), der Positivrunde (Fachleiter + mögl. Anwesende).

Tabelle 7.8 Umgang mit Schüleräußerungen (Gesprächszeit 00:20:08)

379	F	ja die frage ist wie . . wie reagiert man als lehrer . was macht↑man↓	→ Regiefragen
380	F	*(stütz seinen Kopf auf die Hand, wartet)*	
381	R	. . . nich so lange RAten lassen↑	→ Wiederholung des Themas
382	F	*(wendet den Kopf hin und her)*	
383	R	hähähä ich glaub das ist bei mir immer das problem das ich sie immer son	→ Wiederholung Adverb
384	R	bisschen raten lasse dann	
385	F	mhm↓ . . das/die gefahr ist dann//dass so//wir nenn das dann so	
386	F	//ostereiersuchen, ne↑//	→ Metapher
387	R	//↑ja↓// . . mhm↓	
388	F	. . . äh . dazu sind sie auch lehrerin . dass sie an einem punkt dann auch mal sagen . . .	→ Lokaldeixis
389	R	/ mhm/	
390	F	. . wenn das nich so klar is ich versuch's euch mal zu erklären, ne↑	
391	R	ja↓	
392	F	und dann müssen sie natürlich auch son/n griffiges beispiel mal in dem bereich	
393	F	bereit haben	
394	R	ja↓	
395	F	um das so deutlich zu machen . . (5) n/ein allgemeines reZEPT . möchte ich ihnen da nicht	→ Metapher,

(Fortsetzung)

Tabelle 7.8 (Fortsetzung)

396	F	geben können	→ 2 Modalverben
397	R	ne↓	
398	F	dat is immer son ne abwägungssache ne↑	→ Metapher
399	R	ja↓	
400	F	wo lass ich die schüler da doch noch mal selbstständig . so versuchen . den begriff zu	
401	F	bestimmen . oder wo geb ich ihnen dann ganz konkrete hilfe, ne↑	
402	R	ja↓	
403	F	das müssen sie auch son bisschen . . für sich abwägen, wie wichtig ist mir das . dass die	→ s. Z. 398
404		schüler das selbständig erkennen .	
405	R	mhm	
406	F	was hab ich in der Stunde noch alles vor ↑	
407	R	ja↓	
408	F	und dann müssen sie gucken, ne↑ . . (5)	
409	R	mhm	
410	F	ja, reicht ihnen das so↑	
411	R	ja↓	

müssten, was er mit „Ostereiersuchen“ (Z. 386) beschreibt. Damit markiert er einen Unterschied zwischen dem Zeitgeben zum eigenen Nachdenken und dem hilflosen Suchen nach einer Antwort, die selbstständig nicht gefunden werden kann. Um die Schüler:innen nicht raten zu lassen, sollte man als Lehrer „*an einem punkt*“ (Z. 388) entscheiden, wann es richtig ist, als Lehrkraft selbst die Antwort zu geben, damit eine Frage oder eine Unklarheit geklärt werden kann. Allerdings sei die Entscheidung, wann und ob man überhaupt als Lehrkraft das fehlende Wissen von außen beisteuert, davon abhängig, was man sonst noch in der Stunde vorhabe (vgl. Z. 406). Schließlich sei die Lehrkraft in den Unterrichtsstunden darauf angewiesen, diese Entscheidung „*abzuwägen*“ (Z. 398, 403), ein allgemein gültiges „*reZEPT*“ (Z. 395) für diese Entscheidung gebe es nicht.

b) Wie wird das dargestellt?

Die Gesprächssequenz zum Umgang mit Schülerfragen beginnt selbst mit einer Frage, genauer gesagt mit zwei Fragen, wobei die zweite Frage die erste zu ergänzen scheint: „*wie reagiert man als lehrer . was macht man?*“ (Z. 379).[32] Da innerhalb der Sequenz, die mit diesen beiden Fragen eingeleitet wird, die Referendarin sprachlich ganz anders reagiert, als sie dies bisher in der UNB getan hat – nämlich vorwiegend mit sehr knappen Bestätigungspartikeln, die eher eine Beteiligung denn eine inhaltliche Zustimmung bedeuten, ist es sinnvoll, die Fragen, die der Fachleiter stellt, genauer zu untersuchen.

Ganz allgemein dienen Fragen dazu, Sachverhalte über die Welt zu klären. Sie dienen dazu, einen „Austausch von Wissen“ (Zifonun 1997: 103) mit einem Frage-Antwort-Muster zu ermöglichen, wobei die Antwort als ein „Transfer eines spezifischen Wissens“ (ebd.) gelten kann. Üblicherweise bringt der Sprecher mit einer Frage

„nicht nur zum Ausdruck,

a) daß er etwas nicht weiß, [sondern, A.B.-H.]
b) dies vom Adressaten wissen will und
c) davon ausgeht, daß der Adressat über das erforderliche Wissen verfügt“ (ebd: 104).

Die Sprechenden müssen beim Formulieren ihrer Frage davon ausgehen, dass der anwesende Adressat über ein Wissen verfügt, damit das „Nicht-Gewußte [sic] zu Gewußtem“ (ebd.) wird. Dies kann als notwendige Voraussetzung dafür gelten, dass der beabsichtigte Wissenstransfer gelingen kann. Gelingt kein Transfer, entweder weil der Adressat eine Antwort nicht geben kann oder nicht will, steigt der Frager aus dem Frage-Antwort-Muster explizit aus, indem er beispielsweise die Antwort zurückweist.

In diesem Fall ist eine Zurückweisung der Antwort nicht zu beobachten. Die Referendarin weiß zwar keine Antwort, sie behilft sich aber mit einer lakonischen Gegenfrage, die als Verneinung der Eingangsfrage zu verstehen ist „nich so lange RAten lassen↑“ (Z. 381).

[32] Auch in Z. 449 stellt der Fachleiter eine Frage dieses Typs: *„Ja, was können sie da machen?“*

Da in dieser Gesprächssequenz nicht davon ausgegangen werden kann, dass hier das übliche Frage-Antwort-Muster vorliegt, bei dem der Fragende etwas – (das „Interrogatum“ (ebd: 104) – wissen will, liegt es nahe, dass hier ein anderer Fragetyp vorliegt.

Wenn man davon ausgeht, dass der Fachleiter die Fragen „*wie reagiert man als lehrer . was macht man?*“ (Z. 379) nicht stellt, weil er von der Referendarin ein ihm fehlendes Wissenselement erfragt, so kann man erkennen, dass hier eine Modifikation des Fragetypus’ vorliegt. Die Frage dient innerhalb dieser Sequenz entweder dem Zweck, herauszufinden, ob die Referendarin die Antwort weiß („Examensfrage“) oder zumindest zu diesem Zeitpunkt, angestoßen durch den Frageimpuls, die Antwort finden kann („Regiefrage“). Diese Fragetypen sind vor allem für institutionalisierte Kontexte typisch. „In pädagogischen Institutionen muß der Adressat verschiedentlich sein fachliches Wissen unter Beweis stellen“ (ebd: 116). Bei der „Examensfrage“ wird nach Ehlich und Rehbein (1986: 68) das Grundmuster der Wissensfrage modifiziert, um herauszufinden, ob die Hörer:in „das Wissen hat, nach dem gefragt wird.“ (Ehlich & Rehbein 1986: 68)[33]

Das Vorkommen dieser Frageform in pädagogischen Institutionen erklärt sich allerdings nicht allein dadurch, dass die Befragten ihr Wissen unter Beweis stellen. „Man kann diese Form auch verwenden, um die Voraussetzungen einer Informationsfrage zu klären und auf diesem Wege die entsprechende Frageinterpretation bzw. einschlägige Antwort auszulösen.“ (Zifonun: 116) Ehlich und Rehbein kommen bei ihrer Untersuchung zur Unterrichtskommunikation dazu, Regiefragen als die Frageform zu typisieren, die Lehrpersonen dann einsetzen, wenn ein „Zugriff zum Wissensreservoir des anderen Interaktanten“ (Ehlich/Rehbein: 70) hergestellt werden soll. Im pädagogischen Diskurs besitzt diese Fragetechnik eine lange Tradition, die der Philosophie der Aufklärung verpflichtet ist. Innerhalb dieser Tradition wird diese Frageform auch als „sokratische“ Frageform oder auch als „Hebammenkunst“[34] bezeichnet. „Durch die

[33] Die Fragen, die der Fachleiter hier stellt, können auch als typische „Lehrerfragen“ beschrieben werden, „bei denen der Fragende die Antwort weiß und der Antwortende seinerseits weiß, dass der Fragende die Antwort weiß, …“ Vgl. herzu auch Hausendorf, H. (2008): 947.

[34] Vgl. hierzu beispielsweise auch Spinner, Kaspar H. (1992: 311): „Die sokratische Mäeutik oder Hebammenkunst dient den Aufklärern als Modell dafür, wie anstelle des mechanischen Lernens eine „Entwicklung der Geisteskräfte“ [Herv. i. O., A.B.-H.] bewirkt werden kann. Während sich im traditionellen Katechismus die Heranwachsenden dogmatisches Wissen durch Frage und Antwort [d. h. durch „Examensfragen“, A.B.-H.] aneigneten, sollte die sokratische Lehrart die Selbsttätigkeit und Selbständigkeit fördern.“

sprachliche Handlung des Fragens wird also Einfluss genommen auf die mentalen Operationen des Adressaten …“ (ebd). Und weiter heißt es dort:

> „ …die Regiefrage hat ihren Zweck darin, die Steuerung eines Aktanten durch einen anderen zu bewirken. … Sie bedient sich deren starker Eingriffsmöglichkeiten in H [den Hörer, A.B.-H.], um ihn zu dirigieren.“ (Ehlich/Rehbein 1986: 71)

Die Eingriffsmöglichkeit, die die Frage bietet, liegt beim Fragetyp der „Regiefrage“ vor allem darin, dass mit der Nennung des Themas in der Frageformulierung „*wie reagiert man als lehrer . was macht man?*“ (Z. 379) der Hörer das entsprechend Neue benennen soll. Im vorliegenden Fall wäre dies die Darstellung eines Lehrerverhaltens, das ausbleibende Schülerbeiträge evozieren möchte.

Die notwendige Voraussetzung zur erfolgreichen Bearbeitung einer Regiefrage liegt dann vor, „wenn der Thema-Angebende [der Fragende, A.B.-H.] gewiß sein kann, daß die Adressaten das Rhema (das Neue, A.B.-H.) zu bieten in der Lage sind“ (ebd.: 85). Berücksichtigt man den im Vorfeld der gestellten Regiefrage von der Referendarin benannten Beratungswunsch, dann kommen hier Zweifel auf, ob der Fachleiter von dieser Gewissheit ausgehen kann. Ausführlich hat die Referendarin vor der Frage des Fachleiters dargestellt, wie sich die Situation im Unterricht abgespielt hat. Die Schüler:innen, das war ihr Eindruck, verstanden nicht genau, was mit dem Begriff „allgemein Anerkanntes“ als Argument gemeint gewesen ist. Sie war in der Unterrichtssituation unentschlossen, ob sie die Unsicherheit der Schüler:innen schon an dieser Stelle im Unterricht aufgreifen sollte oder aber darauf warten könne, dass sich dieses Problem ohne ihr Zutun während der Erarbeitungsphase klären würde. Die Entscheidung, die hier zu fällen war, kann sie laut ihrer Beschreibung noch nicht fällen. Aus dieser Unsicherheit heraus formuliert sie ihren Beratungsbedarf. Auf die an sie gestellte Regiefrage fällt die Antwort der Referendarin entsprechend hilflos aus. Ihr bleibt nichts anderes übrig, als das Thema der Frage aufzugreifen und in negierter Form als neue Frage zu formulieren *„nich so lange RAten lassen*↑ (Z. 381), weil sie das Rhema der Frage nicht kennt. Ihre Reaktion entspricht inhaltlich dem Kern ihres Beratungswunsches und deshalb kann das Ausbleiben ihrer Antwort hier nicht überraschen.

Da die Regiefrage des Fachleiters noch nicht beantwortet worden ist und der Fachleiter sich noch nicht weiter dazu äußert (*wendet den Kopf hin und her*, Z. 382), greift die Referendarin zu einer erneuten Problembeschreibung. Mit der wiederholten Verwendung der Frequenzadverbalia „*immer*“ (Z. 383) wird die Häufigkeit ihrer Unsicherheit im Umgang mit Schülerfragen betont.

Im weiteren Verlauf dieser Gesprächssequenz stellt der Fachleiter die Schwierigkeiten dar, die sich einstellen, wenn man die Schüler:innen zu lange raten lässt, ohne dass sie eine Chance hätten, gezielt nach der Lösung einer Frage oder eines Problems zu suchen. Er verwendet dabei die Metapher „Ostereiersuchen“, die anschaulich werden lässt, dass die Suchbewegung ungezielt und in alle möglichen Richtungen verlaufen kann. So aber kann und soll Unterricht nicht verlaufen und mit dem lokaldeiktischen Verweis „*an einem punkt*“ (Z. 388) stellt er die Forderung auf, dass man als Lehrer:in Sachverhalte im Unterricht zu klären habe. Der lokal vorgestellte Verweisraum, den er hier benennt, ist allerdings unbestimmt, wie die Verwendung des indefiniten Artikels[35] „an *einem punkt*“ deutlich macht. Wo oder wann dieser Punkt erreicht worden ist, wird nicht gesagt. Offenbar befindet er sich irgendwo auf einer Skala von „*wo lass ich die Schüler da noch mal selbstständig…*“ (Z. 400) bis zu „*Wo geb ich ihnen dann ganz konkrete hilfe*“ (Z. 401). Die Bestimmung dieses Punktes, an dem die Entscheidung für eine mögliche Hilfe von der Lehrperson gegeben wird oder die Schüler:innen noch Zeit für einen eigenständigen Lösungsweg erhalten, benennt der Fachleiter als „Abwägungssache“ *(Z. 398)*. Abgewogen werden soll hier wohl das Vorankommen in der Unterrichtsstunde „*Was hab ich in der stunde noch alles vor↑*“ (Z. 406) in Relation zur Unterstützung der Selbstständigkeit der Schüler:innen bei der eigenständigen Lösung „*dass die schüler das selbständig erkennen*“ (Z. 403 f.).

Eine konkrete Entscheidungshilfe formuliert der Fachleiter nicht *„allgemeines reZEPT möchte ich ihnen da nicht geben können“* (Z. 395 f.). Hierbei fällt auf, dass er für die Ablehnung eines allgemeinen Rezeptes[36] zwei unterschiedliche Modalverben benutzt, *„möchte ich Ihnen da nicht geben können.“* Für Modalverben gilt, dass sie dazu verwendet werden „Sachverhaltsentwürfe auf der Folie von Redehintergründen, z. B. situativen Umständen, Normen oder Wissensvoraussetzungen, einzuordnen“ (Zifonun 1997: 1253). Das Modalverb „möchte“ wird hier nicht im epistemischen Sinne wie beispielsweise „können“ verwendet. Es drückt hier eine „intrasubjektiv-volitive“ (ebd.: 1894) Modalität aus. Der Fachleiter möchte einerseits keine allgemeine Regel oder „ReZEPT“ für das Lehrerverhalten anbieten, noch kann er es, weil es diese Regel nicht gibt. Die Begründung dafür gibt er mit dem Hinweis auf die Abwägung der verschiedenen Umstände einer Unterrichtsstunde, die jeweils zu bedenken sind.

[35] Der indefinite oder unbestimmte Artikel „dient dazu, in Kombination mit einem Gattungsnamen oder Stoffnamen einen Gegenstand in einen Verwendungszusammenhang allererst einzuführen, ihn zu konstituieren, dem Adressaten bekannt zu machen.“ (Zifonun 1997: 34).

[36] Zur Metapher des „Rezeptes“ s. 8. Kapitel.

c) Wieso wird das so dargestellt?

Mit dem Beratungsanliegen formuliert die Referendarin den Wunsch, verlässlicher als bisher zu einer Entscheidung im Unterricht gelangen zu können, wann man die Schüler:innen selbstständig nach der Lösung bei einer Frage oder Unklarheit arbeiten lässt und wann man als Lehrkraft die Lösung oder Auflösung selbst einbringen soll. Auf dieses Anliegen reagiert der Fachleiter mit einer (bzw. mit zwei) Regiefrage(n), um einen Reflexionsprozess der Referendarin zu initiieren. Dieser Prozess wird allerdings hier nicht angestoßen. Die Referendarin verdeutlicht stattdessen, dass sie immer wieder im Unterrichtsgeschehen unentschlossen ist, was der richtige Weg sei. Als Konsequenz auf das Ausbleiben einer Antwort bleibt ihr nur, auf die Regiefrage mit einer neuen Frage zu reagieren, mit der Annahme, dass das Ratenlassen von Schüler:innen wohl nicht die richtige Reaktion ist.

Das Problem des Ostereiersuchens, das im Unterricht vermieden werden sollte, findet sich auch in dieser Beratungssituation. Es existiert hier noch kein Wissensreservoir, an das der Fachleiter anknüpfen könnte, um einen Denkprozess zu initiieren. Die Referendarin steht am Anfang ihrer Ausbildung und möchte gerne wissen, wie sie sich im Unterricht zu verhalten hat: Erst einmal auf Antworten warten oder sie selbst geben?

Was sie hier erfährt, ist, dass der Fachleiter ihr kein Rezept als Patentlösung geben kann oder möchte. Es ist nicht klar, ob er es nicht möchte, weil es einen Normenkonflikt bedeuten würde, die Selbstständigkeit der LAA beim Finden von Lösungen zu untergraben, indem man selbst als Ausbilder sagt, wie man sich im Unterricht zu verhalten habe oder ob er schlicht kein Rezept als Handlungsanweisung geben kann, weil dies unmöglich ist. Unterricht enthält so viele situationsabhängige Variablen, die jeweils neu einzuschätzen sind und die es verbieten, allgemeine Handlungsempfehlungen auszusprechen.

Damit beschreibt der Fachleiter für die Ausbildungssituation offenbar dasselbe Dilemma, das die Referendarin auch im Unterricht erlebt. Diese Verquickung bleibt in dieser Gesprächssequenz insgesamt unreflektiert. Die Regiefrage führt die Referendarin hier keinen Schritt weiter. Sie steht erst am Anfang ihrer Ausbildung und benötigt einen Hinweis von außen oder, wenn der nicht zu geben ist, zumindest eine gemeinsame Reflexion, die sie mit ihrem Problem nicht allein lässt.

7.7.2 Relevanzrückstufungen

Der nächste Gesprächsaspekt wird wieder vom Fachleiter angekündigt: *„Ja, jetzt kommt Ihre Frage zur Sicherung.“* (Z. 421) Hierzu führt die Referendarin kurz aus, was sie in dieser Phase der Unterrichtsstunde gerne erreicht hätte. Es wäre ihr wichtig gewesen, hier noch einmal vertiefend den Unterschied zwischen Argumenten und Belegen mit den Schüler:innen zu klären. Der Fachleiter schlägt vor, dafür die gesamte Unterrichtsphase zu betrachten. Er schildert seine Beobachtung zur vorausgehenden Gruppenarbeitsphase, die seiner Meinung nach viel Zeit in Anspruch genommen hat. Die Referendarin führt aus, dass die Schüler:innen hier lange über die eigenen Beispiele diskutiert haben und dass darüber wohl die Zeit vergessen worden sei (Tabelle 7.9).

a) Was wird hier dargestellt?

Nach seinem Vorschlag, dass sich die Referendarin diese Phase des Unterrichts noch einmal genauer anschauen solle, geht es im weiteren Verlauf dieser Gesprächssequenz um einige „handwerkliche“ Aspekte des Unterrichtens, die in dieser Phase der Stunde verbesserungswürdig erscheinen.

Die Nachfrage des Fachleiters führt zu einem Vorschlag der Referendarin, wie man die Gruppenarbeitsphase hätte eher beenden können. Dieser Vorschlag wird allerdings nicht weiter vom Fachleiter aufgegriffen. Stattdessen führt er selbst aus, wie man in dieser Phase des Unterrichts eine klare Struktur für die Weiterarbeit in der gesamten Lerngruppe organisieren kann.

Insgesamt geht es hier um das Zeitmanagement der Gruppenarbeitsphase (geplante Zeitdauer an die Tafel schreiben, kurz vor Ende der Phase das baldige Ende ankündigen) und um das Herstellen von Aufmerksamkeit zu Beginn einer neuen Unterrichtsphase (hier für die notwendige Ruhe sorgen).

b) Wie wird das dargestellt?

In dieser kurzen Sequenz gibt der Fachleiter der Referendarin zwei „Tipps“ (Z. 456, 458). Eingeleitet werden beide Tipps mit einem vorangestellten deiktischen Determinativ *„son TIPP“*. Damit wird der Gegenstand „Tipp“, auf den hier mit „solch ein“ (*son*) verwiesen wird, in seinen spezifischen Verweisraum verortet und seine nominale Charakterisierung und damit seine Beschaffenheit für den Adressaten angegeben (vgl. Zifonun 1997: 37).

Diese Tipps werden zügig formuliert und von der Referendarin bestätigend aufgenommen und schriftlich festgehalten. Auffallend ist, dass sowohl das Geben

Tabelle 7.9 Zeitmanagement am Ende der Stunde (Gesprächszeit: 00:22:29.140–00:25:35.294)

444	R	ich glaub die ham da nämlich an diesen eigenen BEIspielen und arguMENten so	
445	R	lange RUMgedoktert ↑ . . . (3) und dann UNtereinander/	
446	F	mhm (*wendet den Kopf hin und her*) mh . mhm	
447	R	schon so viel diskutiert dass das plaKAT dann son bisschen in verGESsenheit bei manchen	
448	R	geraten is	
449	F	was können sie da ↑machen↓	→ s. Regiefrage
450	R	ja noch ÖFter drauf HINweisen →	(Tabelle 7)
451	F	*(spitzt die Lippen, hebt die Achseln)*	
452	R	(...?) zu sagen KLEBT jetzt das muss jetzt gleich HÄNgen - also da hätte man	
453	R	vielleicht son bisschen -	
454	F	sie ham die . .ZEIT nich an die TAfel geschrieben, ne↑	
455	R	|ja|	
456	F	das wäre/erstens mal noch son' so'n TIpp, ne ↑	→ Wortwahl
457	R	|ja| *(schreibt mit)*	
458	F	ZEIT →.. un DANN kann man noch, das ist auch son TIPP natürlich so (?) ma gucken	→ Wortwahl (Wiederh.)
459	F	so fünf minuten vor ablauf der ZEIT (sozusagen ...?) auch noch mal so GUCken . wie weit sind die schüler↓ .	
460	F	mhm	
461	R	und sie dann eventuell .. anzuhalten .. ihr müsst jetzt auch noch ein erGEBnis beKOMmen, ne↑	
	F	ja *(schreibt mit)*	

als auch das Aufnehmen dieser Hinweise sprachlich schlicht gestaltet werden. Im Folgenden soll die Bezeichnung „Tipp“, mit der der Fachleiter seine Hinweise und Anregungen für die Referendarin charakterisiert, genauer untersucht werden.

Umgangssprachlich verweist der Begriff „Tipp“ auf einen nützlichen Hinweis, einen guten Rat, der jemandem hilft. Als Synonyme findet man auch „Fingerzeig“ oder „Wink“[37]. Etymologisch betrachtet ist dieser Begriff seit dem Ende des 19. Jahrhunderts aus der englischen Sprache übernommen worden („tip“) und fand zunächst Verwendung in der Börsensprache und im Pferderennsport. „*tip*“[38] bedeutet hier „Andeutung“ oder „geheime Information“[39].

Denken wir an den Kontext, aus dem dieser Begriff ursprünglich stammt, so ist man als Tippempfänger in der glücklichen Lage, in Beziehung zu Menschen zu stehen, die einen mit Informationen versorgen, die als Vorteil im Hinblick auf die Realisierung bestimmter Interessen gelten. Mit solchen Tipps hat man in der Gesellschaft anderer Interessierter einen Vorteil, der es ermöglicht, seine eigenen Interessen eher als andere durchzusetzen. Häufig sind die Tippgeber nicht an der Art von Vorteil interessiert wie diejenigen, die den Tipp erhalten und diesen Vorteil für sich nutzen. Im Pferdesport sind das etwa die Menschen, die Kenner der jeweiligen Ställe sind, Insiderwissen über die Pferde oder die Sportler besitzen und sich selbst nicht um das Wettgeschäft kümmern. Die am Wettgeschäft Beteiligten sind dankbar für die Informationen, die ihre Wettchancen vergrößern, ohne dass dabei an ihrer eigenen Kompetenz das Wettgeschäft betreffend zu zweifeln wäre. Man kann nicht auch noch das Insiderwissen des anderen Experten besitzen, seine Dankbarkeit über den Tipp wird sicherlich auch der Tippgeber schätzen, sodass es schließlich im besten Fall zu einer Win-Win-Situation kommt.

c) Wieso wird das so dargestellt?

Beleuchtet man den ursprünglichen Kontext von „jemandem einen Tipp geben“, so ist dabei von Bedeutung, dass einen „Tipp zu bekommen“ eine andere Qualität von „Hinweis erhalten“ besitzt, als wenn jemand etwas sagt, was ich selbst nicht wusste. Das „Tippgeben“ entlastet die Situation, die Hinweise werden sprechökonomisch unaufwändig formuliert und auch die Referendarin als Adressat dieser Tipps nimmt diese Tipps als das, was sie sind: kleine Hinweise, die ihr der

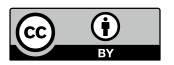
[37] Vgl.: Duden-Wörterbuch.

[38] Als Verb „to tip“ bedeutet es anstoßen, leicht berühren. Diese Verwendung des Verbs ist dem Deutschen ähnlich, so z. B. in der Äußerung, einen Gegenstand „antippen“, mit der Fingerspitze leicht berühren.

[39] Duden. Das Herkunftswörterbuch, S. 848.

Fachleiter gibt, der sein „Insiderwissen", d. i. sein Erfahrungsschatz oder Expertenwissen weitergibt. Einen Tipp anzunehmen bedeutet auch in dieser Situation keine oder nur geringe Kosten für die Empfängerin. Er bedeutet keine Kritik am eigenen Kenntnisstatus. Die LAA erhält Informationen ohne die entstehenden Kosten eines sonst üblichen Ratschlags. Zudem entscheidet die Tipp-Empfängerin über die Annahme des erteilten Tipps. Sie kann aus ihrer Perspektive entscheiden, ob der Tipp tatsächlich relevant ist und zur eigenen Einschätzung der Situation passt. Der Tipp ist nur ein leichter Anstoß, der je nach Einschätzung der Adressatin eine Veränderung bewirken kann oder nicht. Diese Einschätzung liegt in ihrer Kompetenz.

In dieser Gesprächssequenz besteht die Qualität der erteilten Information in dem, wie es oben benannt wurde, handwerklichen Hinweis zum Unterrichten. Die Information, die zur Verfügung gestellte Zeit für die Gruppenarbeit für alle sichtbar an die Tafel zu schreiben, ist eine Information, für dessen bisheriges Fehlen sich die Referendarin nicht verantworten muss. Man ist während seines Germanistikstudiums nicht notwendigerweise mit diesem unterrichtspraktischen Detail in Berührung gekommen. Diese Art von Information ist Teil eines Ausbildungswissens, das bisher im Studium nicht von Belang war. Dieses berufspraktische Handlungswissen am Anfang der eigenen Berufsausbildung zu erhalten, bedeutet keinen Gesichtsverlust als examinierte Germanistin. Diese Einschätzung scheint zumindest der Fachleiter zu treffen. Er kann, ohne das bisherige Interaktionsgefüge zu destabilisieren, Hinweise formulieren, die für die Referendarin neu und wahrscheinlich auch relevant sind. Dabei vermeidet er zum einen die Gefahr einer Fremdpositionierung der Referendarin als schlichte Empfängerin oder Belehrte. Zum andern vermeidet er eine Selbstpositionierung als Experte, der sagt, wie in solchen Fällen zu handeln ist. Die Interaktionsbeziehung wird so durch seine Art der Relevanzreduzierung in Bezug auf das Hierarchiegefüge entlastet.


BY

8 Zentrale Positionierungen – eine erste Verdichtung

Die Positionierungen, wie sie im Rahmen dieser Forschungsarbeit von den an der UNB Beteiligten beobachtet und analysiert werden, gelten als ein selbstverständlich auftretendes Phänomen, das in jeder Interaktion zu beobachten ist. Die Anteile und die Formen der jeweiligen Positionierungsarbeit können allerdings stark voneinander abweichen. So kann man in dem vorliegenden Fall davon ausgehen, dass mit dem Eintreten in ein Ausbildungsverhältnis wie das des Referendariats der Positionierungsarbeit für eine LAA eine andere Bedeutung zukommt als beispielsweise für den Ausbilder, der auf eine lange Berufserfahrung sowohl als Lehrer als auch als Ausbilder zurückblickt.

So werden im Folgenden zunächst die wesentlichen Aspekte der Selbstpositionierung gebündelt, wie sie von der Referendarin im Laufe der UNB konstruiert werden und zu einem ersten Gesamtbild verdichtet, bevor im nächsten Kapitel die Handlungsweisen des Fachleiters zusammenfassend dargestellt werden.

8.1 Positionierungen der Referendarin

Betrachtet man die Stellungnahme der Referendarin zur gezeigten Stunde am Anfang der Aufnahme, so erkennt man, dass sie als ein erzählendes und ein erzähltes Ich erkennbar wird (s. Kap 5: Positionierung). Die LAA als aktuelle Sprecherin bezieht sich auf ihr erzähltes Ich als Lehrperson in der gezeigten Unterrichtsstunde, deren Verhalten sie nun reflektiert. Erkennbar wird in ihrer Stellungnahme, dass sie sich als reflektierende Autorin in der Rückschau auf die Unterrichtsstunde besonders positiv positioniert.

A. Bührig-Hollmann, *Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-41121-3_8

8.1.1 Positionierung als erfolgreiche Lehrkraft am Anfang der UNB

In ihrer Stellungnahme schätzt die LAA zunächst den von ihr zu verantwortenden Lernertrag für die Schüler:innen in dieser Unterrichtsstunde ein (Abschn. 7.2). Die LAA stellt am Anfang der Gesprächssequenz dar, dass die Schüler:innen in dieser Unterrichtsstunde den Unterschied von Argumenten und Belegen erkannt haben. Auch wenn sie bei der Formulierung des Lernertrags dessen Faktizität durch den einleitenden Prädikatausdruck *„ich GLAUbe"* in *„ich GLAUbe dass arguMENte und beLEge . am ende gut unterSCHIEden wurden*" (Z. 13) zunächst noch vorsichtig beschreibt, wirkt ihre Positionierung im weiteren Verlauf der Darstellung weniger zurückhaltend. So betont sie, dass die Unterscheidung zwischen Argumenten und Belegen auch von schwächeren Schüler:innen erkannt worden sei und nennt für diese Einschätzung beobachtbare Indikatoren. Damit positioniert sie sich schließlich trotz der vorsichtigen Ersteinschätzung als eine Lehrkraft, die eine deutliche Lernprogression für ihre Lerngruppe ermöglicht hat.

Einer derart positiven Selbstpositionierung ist nicht einfach zu begegnen.[1] Die Kosten einer Positionierung zweiter Ordnung, die der Fachleiter aufwenden müsste, um diese Selbstdarstellung der Referendarin zu einem späteren Zeitpunkt zu korrigieren, sind erheblich. So vermeidet der Fachleiter im weiteren Verlauf der UNB eine direkte Konfrontation im Sinne einer Positionierung zweiter Ordnung, was auch angesichts der zeitlich weit zurückliegenden Positionierung der Referendarin nachvollziehbar ist.

An dieser Stelle sei noch einmal an das Ablaufschema der UNB erinnert. Zunächst ist nur eine kurze Rückmeldung vornehmlich zur Struktur der Stellungnahme vorgesehen. Dabei wird noch nichts Inhaltliches zur Stellungnahme oder zur Selbstpositionierung der LAA gesagt. Über den inhaltlichen Gehalt der Stellungnahme und damit zur Qualität der Unterrichtsstunde wird entsprechend des Schemas hier noch kein Wort verloren. Damit bleibt die Selbstpositionierung der LAA unkommentiert stehen.

Die Struktur der UNB weicht bei diesem wesentlichen Aspekt der Selbstpositionierung von der anderer Gespräche ab. Üblicherweise wird die Selbstpositionierung eines Sprechers die Weiterführung eines Gespräches beeinflussen, beispielsweise durch eine Ablehnung oder die Bestätigung der Positionierung

[1] Eine Kritik am erreichten Lernertrag der Unterrichtsstunde ergibt sich aus der geringeren kognitiven Leistung durch die Zuordnung von Beispieläußerungen zu den Begriffen „Argument" und „Beleg". S. dazu auch Abschn. 7.2.1

des Vorredners (vgl. Wortham 2000: 14). Die sequentielle Abfolge („subsequent utterance“) aufeinander bezogener Gesprächsbeiträge klärt im Verlauf eines Gespräches, ob die eingenommene Position bestätigt, korrigiert oder abgelehnt wird (vgl. ebd.: 20). Die Art und Weise, in der eine Person von sich (in der Vergangenheit) erzählt, wird vom Erzähler an die „imaginierten oder tatsächlichen Reaktionen der Hörer anpasst“ (Deppermann 2008 b: 168). Das Gefüge von Sprecherpositionierungen und Hörerreaktionen wird als verhandelte „Identitätsarbeit“ (ebd.) beobachtbar.

Eine mögliche Verhandlung der vorgenommenen Selbstpositionierung (in der Reflexion zur Unterrichtsstunde) ist bei einer UNB erst zu einem späteren Zeitpunkt möglich. Nach der Stellungnahme, der Rückmeldung zur Stellungnahme, der Positivrunde und der Sichtung der Beratungswünsche findet sich schließlich der Ort, an dem die Ausbilder:innen als Ergänzung zu den Beratungsaspekten der Referendar:innen ergänzend die Aspekte nennen können, die sie selbst für wesentlich halten. Das ist damit auch der Ort, an dem eine Positionierung 2. Ordnung – der Korrektur der Selbstpositionierung der LAA – vorgenommen werden könnte. Eine mögliche Korrektur erfolgt dadurch, dass die Ausbildenden Aspekte zur Sprache bringen, die sie als beratungswürdig einstufen und die gegebenfalls im Widerspruch zur Selbsteinschätzung der LAA stehen.

Die am Anfang der UNB entworfene Selbstpositionierung der LAA bleibt über einen längeren Zeitraum hinweg unkorrigiert bestehen. Es stellt sich die Frage, wie und ob überhaupt mit der deutlich später erfolgten Positionierung zweiter Ordnung die eingangs getätigte Selbstpositionierung (hier im Hinblick auf den erzielten Lernertrag der Unterrichtsstunde) korrigiert werden kann.

8.1.2 Positionierung als moralisch handelnde Lehrkraft

Neben der Positionierung als erfolgreiche Lehrkraft positioniert sich die Referendarin auch dadurch, dass sie ihr Verhältnis zur Lerngruppe als besonders lernförderlich beschreibt.

Bei der Reflexion des eigenen Verhaltens während der Unterrichtsstunde fällt der LAA auf, dass sich ihre Gesprächsführung im Unterricht zwischen dem Zugestehen der Erzählfreude der Schüler:innen und dem Abbrechen von Redebeiträgen bewegt (s. Tabelle 7.1). Die Frage, wann man Beiträge unterbrechen sollte, ohne dass dieser Abbruch zum „Abwürgen“ der Redebeiträge führt oder wie lange man ihnen freien Lauf gewährt, ohne dass diese Beiträge dann in ein Ratenlassen enden, beschreibt das Problem beim Umgang mit Schüler:innenbeiträgen. Mit ihrer Reflexion zeigt die LAA, dass sie sich dieser Problematik im Unterricht

bewusst ist. Man erkennt deutlich, dass sie ihr eigenes Verhalten in der gezeigten Unterrichtsstunde im Hinblick auf längere Redebeiträge von Schüler:innen kritisch betrachtet. Die Referendarin verdeutlicht in ihrer Reflexion, warum eine Entscheidung für die eine oder andere Form der Gesprächsführung nicht leicht zu fällen ist. Sie möchte in jedem Fall vermeiden, dass die Schüler:innen als Folge einer sprachlichen Beschränkung den Spaß am Unterricht verlieren und sich weniger am Unterrichtsgeschehen beteiligen. Darum schätzt sie das Engagement der Schüler:innen, was sich auch gerade in den zahlrechen und stellenweise ausschweifenden Schüler:innenäußerungen widerspiegelt. Sie geht sogar noch einen Schritt weiter, wenn sie davon spricht, dass die Beteiligung der Schüler:innen am Unterrichtsgespräch gerade bei den jüngeren Schüler:innen derem „Erzählbedarf" entspringt. Mit welchem Recht und aus welchem Grund dürfte man diesen Bedarf missachten?

Mit ihrer Reflexion zum Äußerungsbedürfnis der Schüler:innen positioniert sich die Referendarin als eine Lehrkraft, die die Bedürfnisse der Kinder im Blick behält und die sich deshalb davor scheut, diese einfach „abzuwürgen". Die LAA erfährt damit durchaus die Zustimmung des Fachleiters, wenn auch nur mit dem Hinweis, dass es für das Eingreifen eben kein „allgemeines Rezept" gebe.

Fragt man nach der Funktion der Selbstpositionierung, die die Referendarin hier vornimmt, so kann man folgende Vorteile ihrer Positionierung erkennen: Eine Lehrkraft, die die Bedürfnisse ihrer Schüler:innen während des Unterrichts berücksichtigt, orientiert sich offenbar an einem grundsätzlichen Unterrichtsprinzip – das der „Schülergemäßheit". „Dieses Prinzip erinnert an das Recht des Schülers, in seinem So-Sein ernst genommen zu werden." (Glöckel 2003: 284) Bei der Beachtung dieses Unterrichtsprinzips wird neben der besonderen Eigenart jedes Kindes auch seine Entwicklungsstufe, seine Bezugsgruppe und jedes Kind als „Subjekt seines Lernens" (ebd.:284) gesehen. Darauf sollte im Unterricht Rücksicht genommen werden.

Der Bezug auf eine der drei wesentlichen Grundsätze[2] der Unterrichtsführung kennzeichnet die Referendarin als eine Lehrkraft, die die Voraussetzungen für professionelles pädagogische Handeln kennt und sich an diesen Grundsätzen in ihrem beruflichen Handeln orientiert. Sie zeigt damit Teile ihres Professionswissen und das scheint in der Nachbesprechung mit ihrem Fachleiter vorteilhaft zu

[2] Neben der Schülergemäßheit und der Sachgemäßheit ist die Zielgemäßheit das dritte fundierende Unterrichtsprinzip. Daneben existieren nach Glöckel noch zahlreiche weitere regulierende Unterrichtsprinzipien.

sein, denn schließlich dient die UNB auch dazu, Informationen für die Beurteilung der sich positionierenden Personen zu liefern (s. dazu Davies & Harrè 1990: 27).

Berücksichtigen wir neben der darstellenden auch die interaktionslogische Konsequenz der Selbstpositionierung, wie sie Wortham (2000: 8) ausführt, wird noch ein weiterer Vorteil dieser Selbstpositionierung deutlich.

Indem die Referendarin sich als eine Lehrkraft darstellt, der es wichtig ist, im Hinblick auf die Mitarbeit und das schulische Engagement der Schüler:innen auf deren Bedürfnisse Rücksicht zu nehmen (hier das Bedürfnis der Schüler:innen sich zu artikulieren und sich mitzuteilen), positioniert sie sich gegenüber dem Fachleiter als eine Person, der die Bedürfnisse anderer wichtig sind. Diese Darstellung beeinflusst, so Wortham (2000: 10), die Interaktion mit dem anwesenden Gesprächspartner: …„narrators inevitably also position themselves interactually with respect to their interlocutors." Die Positionierung der Referendarin als behutsame und auf die Bedürfnisse der Lerngruppe eingehende Lehrkraft impliziert, dass sie ein entsprechendes Verhalten auch von ihrem Gesprächspartner erwarten kann.

Ähnlich wie Wortham sieht auch Harré diese Verpflichtung mit der Positionierung verknüpft. In allen menschlichen Interaktionsbeziehungen, so Harré, besteht generell die Möglichkeit der Asymmetrie von Macht und Verletzlichkeit:

> „…rights are generally taken to be prior to duties. …. If I (we) have a vulnerability that you (they) have the power to remedy, then you have the duty to remedy my vulnerable and I have a right to be the recipient of the exercise of that power." (Harré 2012: 197)

Und es ist eben dieses „right-dutie"-Paar, das die Möglichkeiten der folgenden kommunikativen Handlungen zumindest in moralischer Hinsicht begrenzt, wenn auch nicht determiniert. Die moralischen Ansprüche, die für den weiteren Verlauf der UNB eine Rolle spielen, können in Anlehnung an Harré beschrieben werden als eine Folge der impliziten Selbstpositionierung der Referendarin, die ihre Haltung gegenüber der Lerngruppe begründet. Diese Haltung ist diejenige des Respektes vor der besonderen Bedürftigkeit der Schüler:innen. Ihnen gegenüber gälte es als ein Zeichen der Respektlosigkeit, wenn man als Lehrkraft ihre Wortbeiträge nicht würdigen, sondern vorzeitig beenden würde. Mit der Selbstpositionierung als verständnisvolle Lehrkraft beschreibt die Referendarin nicht nur ihre Haltung gegenüber den Schüler:innen und die damit einhergehenden Entscheidungsschwierigkeiten bei der Gesprächsführung. Sie erzeugt damit auch einen „Bedeutungsüberschuss", der, so Lucius-Hoene & Deppermann (2004b:

172), jenseits der nur darstellenden Funktion dieser Äußerung liegt. „Häufig verweisen sie [die Selbstpositionierungen, A.B.-H.] auf soziale und moralische Deutungshorizonte mit komplexen diskursiven Regeln und Konventionen (wie … auf die Konventionen der Rücksichtnahme und Höflichkeit …).“ (Ebd.)

8.1.3 Positionierung als begeisterte Lehrkraft

Das Lob, mit dem der Fachleiter die Positivrunde der UNB abschließt, bedeutet der Referendarin viel. Als er davon spricht, dass sie in ihrem Unterricht „…sichtlich Spaß hat“ (Z. 323), greift sie seine Worte auf und verlängert das Lob. Wie in Abschn. 7.3.3 dargestellt übernimmt die LAA an dieser Stelle die Sprecherrolle und führt neben der Bestätigung seines Lobes weiter aus, wie diese vom Fachleiter wahrgenommene „Freude“ am Unterricht (Z. 325) sie dabei unterstützt, die Mühen und Anstrengungen der Referendarzeit ertragen zu können.

Die Konsequenzen dieser expliziten Fremd- und Selbstpositionierung sind im Hinblick auf die damit verbundenen Ansprüche und Attribute der Referendarin zu verstehen, die sie im Gefolge dieser Positionierung erheben kann. Zunächst einmal bestätigt die Referendarin die positive Einschätzung des Fachleiters durch die Aufnahme des Lobes. Darüber hinaus wird in dieser Sequenz noch ein weiterer Aspekt von der LAA ins Spiel gebracht. Die Freude, die der Fachleiter in dieser gezeigten Unterrichtsstunde beobachtet hat, ist für die Referendarin die notwendige Motivation, die sie benötigt, um die Anstrengungen des Referendariats zu ertragen. Im Zusammenhang mit den von ihren benannten Vorbereitungen für diesen Unterrichtsbesuch („gestern Abend …. ne halbe Stunde länger …“, Z. 331) gelangt damit ganz konkret die Belastung auch für diesen speziellen UB mit dem anwesenden Fachleiter in den Blick. So werden insgesamt zwei Vorteile der ratifizierten Fremdpositionierung „Spaß am Unterrichten“ erkennbar:

Zum einen wäre es ausgesprochen schwierig, angesichts ihrer Begeisterung am Unterrichten der Referendarin den Spaß (Fremdpositionierung) bzw. die Freude (bestätigte Fremdpositionierung) dadurch zu nehmen, dass man ggf. mit einem konfrontativen Aufzeigen von Fehlern oder Korrekturen diese Freude schmälern würde und damit womöglich ihre günstige Motivationslage für die Ausbildung veränderte. Der Fachleiter, der den Unterricht zu bewerten hat, hat dabei zudem zu bedenken, wie viel Mühe sie die Planung gekostet hat und dass sie diese Mühen nur aufwenden konnte, weil sie die beobachtbare Freude am Unterrichten verspürt.

Zum andern kann im Gefolge einer erfolgten Positionierung generell davon ausgegangen werden, dass es im Falle einer Selbstpositionierung einen erheblichen Gesichtsverlust bedeuten würde, falls diese Positionierung revidiert würde.

Würde also auf das hier vorliegende Aufgreifen der Fremdpositionierung des Fachleiters (die Referendarin hat Spaß am Unterrichten) mit der erfolgten Verlängerung des Lobes als bestätigte Fremdpositionierung der Referendarin (Freude am Unterrichten) eine Korrektur oder Ablehnung erfolgen, so wäre dies im Hinblick auf die Art und Weise, wie diese Positionierung von der Referendarin formuliert wurde, ein besonders eklatanter Gesichtsverlust. Stoltenburg, der in seiner Arbeit (2009) über mögliche Formen der Distanzierung in Interaktionen arbeitet, betont, dass es in Gesprächen vor allem darum gehe, „interaktionsrelevante Konfliktherde zu entschärfen“[3]. Mit Bezug auf Goffman stellt Stoltenburg fest, dass in jeder Interaktion die Imagepflege fortwährend und von allen Beteiligten berücksichtigt werden muss: „Die Wahrung des fremden und des eigenen face ist etwas, das uns beständig herausfordert“ (ebd.: 264). Als Begründung für die sog. „face-work“ (ebd.) zitiert Stoltenburg Goffman,

> „daß man mit jeder noch so trivialen oder allgemeinen Behauptung oder Mitteilung, die man freiwillig anbietet, sich und denen, die man anspricht, verpflichtet ist und in gewissem Sinn bringt man jeden Anwesenden in Gefahr.“ (Goffman 1986: 44)

Die von Stoltenburg untersuchten Strategien, die das Gesichtsverlustrisiko minimieren sollen, stehen in einer hierarchischen Ordnung von „positive politeness“ (der Ausdruck von Solidarität und Anerkennung), „negative politeness“ (der Ausdruck von Zurückhaltung), bis zur „off-record politeness“ (die Umgehung unmissverständlicher Zumutungen oder Gesichtsbedrohungen). Am Ende der Skala wäre dann schließlich noch die unabgeschwächte „on-record“ Strategie – die allerdings nicht mehr viel mit Höflichkeit zu tun hat, „da sie die gesichtsbedrohende Handlung unmissverständlich, unzweideutig und direkt ausführt“ (ebd. : 265).

Die Ergebnisse aus der Rekonstruktion der Positionierungsarbeit der Referendarin zeigen, dass die wechselseitige Beeinflussung von Positionierungen in einer Interaktionsbeziehung deutlich komplexer zu verstehen ist, als es die Beschreibung als Aushandlungsprodukt andeutet. Als Gegenstand eines wechselseitigen Prozesses erscheint die Zurückweisung oder Korrektur einer Selbstpositionierung nicht immer unproblematisch (vgl. Lucius-Hoene & Deppermann 2004b). Die Autoren weisen darauf hin, dass es für „disaffiliative Reaktionen gerade auf

---

[3] So beschreiben es Susanne Günther und Jörg Bücker in ihrer Einleitung zu ihrem Sammelband.

vorgenommene Positionierungen (…) Regeln der interaktiven Etikette und Vorsicht“ (ebd.: 171) gebe, „die es gebieten, Ansprüche und Zuschreibungen in einer indirekten und nicht belangbaren,“ (ebd.) Art und Weise zu formulieren.[4]

In Anlehnung an Goffman ist dieser Hinweis auf die nötige Etikette vor allem beim Umgang mit Positionierungen des Gesprächspartners wie Lehramtanwärter:innen wichtig, von denen man weiß, wie belastend für sie die Rückmeldungen nach Unterrichtsbesuchen sind.

8.1.4 Positionierung als wissbegierige Lehrkraft

Neben den eigenen Positionierungen der LAA als erfolgreiche, moralisch handelnde und begeisterte Lehrkraft, wird auch erkennbar, dass die Referendarin ein deutliches Interesse am eigenen Lernfortschritt für ihre Ausbildung zeigt. So reagiert sie auf die fachsprachliche Bündelung ihres Beratungswunsches seitens des Fachleiters nicht mit einer schlichten Akzeptanz. Nach seiner Reformulierung in Z. 196 „*also Theorie meinen Sie diese Unterscheidung zwischen //Argument und Belegen. ne*↑“, in der er sein sprachliches Angebot macht, wiederholt sie ihr Anliegen und schärft es inhaltlich noch einmal aus. Dabei benennt sie ihren momentanen Kenntnis- und Wissensstand in Z. 211: *„fällt mir bei theoRIE halt SCHWErer als wenn es jetzt wirklich inhaltlich ist.“* Ihr ist in diesem Moment noch nicht verständlich, in welcher Weise der bisher erreichte Kenntnisstand der Schüler:innen weiter zu vertiefen ist. In der Erarbeitungsphase haben die Lernenden zwar verstanden, verschiedenen sprachlichen Äußerungen die Begriffe „Argument“ und „Beleg“ zuzuordnen. Aber das Verfahren, das ihr im Umgang mit literarischen Texten vertraut ist, nämlich mit der Konstruktion eines kognitiven Konfliktes bisherige Erkenntnisse am Stundenende noch einmal zu vertiefen – zum Beispiel dadurch, dass eine kontrastive Textstelle zu den bisher erarbeiteten Text herangezogen wird und die bisherigen Ergebnisse damit noch einmal kritisch reflektiert werden können – kann sie auf den hier zu behandelnden „theoretischen“ (vgl. Z. 211) Unterrichtsgegenstand noch nicht übertragen. Die LAA verweilt lange bei der Darstellung ihres Beratungswunsches. Sie stellt noch einmal den für sie wichtigen Beratungsaspekt vor (Z. 199) „*und wie man jetzt da. und das*“, wird dabei sogar vom Fachleiter in Z. 202 (*mhmhm)* und Z. 207 „*ja okay* ↑“ wiederholt unterbrochen. Doch sie lässt sich hier nicht beirren und in Z. 209 – 211 führt sie nochmals ihr Anliegen aus:

[4] Allerdings werden diese Bedenken von den Autoren lediglich in einer Fußnote eingeräumt.

Tabelle 8.1 Wiederholung des Anliegens (vgl. auch Tabelle 7.5)

209	jetzt noch so konkret mit nen Konflikt hätte anfangen können um das noch mal zu
210	verTIEfen . oder ob das dann die Überzeugungskraft war quasi ↑ von den argumenten ↑ und das
211	fällt mir bei theoRIE halt SCHWErer als wenn es jetzt wirklich inhaltlich ist.

Angesichts der Vielzahl der Wiederholungen und sprachlichen Ausschärfungen dieses Beratungswunsches kann bei der Beharrlichkeit, mit der die LAA ihr Anliegen vorbringt, davon ausgegangen werden, dass ihr konkreter Ausbildungswunsch im Vordergrund steht. Sie ist sehr daran interessiert, dass der Fachleiter dieses Anliegen gut versteht und ihr dabei weiterhilft. Mit dieser Strategie hat sie auch zum Teil Erfolg, da der Fachleiter an dieser Stelle selbst innehält und einräumt, dass er zunächst einmal Zeit brauche, um ihre Frage zu beantworten. Was in dieser Sequenz deutlich wird, ist, dass die LAA neben ihren bisherigen Positionierungen als erfolgreiche und umsichtige Lehrerperson hartnäckig Beratung einfordert und sich damit als eine Auszubildende positioniert, die klar benennt, wo ihre Defizite liegen.

Mit ihrem Beratungswunsch „Umgang mit Schüleräußerungen“ nennt die LAA ihren bisherigen Ausbildungsstand: *„ich glaub das ist bei mir immer das problem das ich sie IMmer son bisschen raten lasse dann*“ (Z. 383 f.). Auch hier besteht die Strategie der LAA nicht darin, die eigene Unkenntnis zum Umgang mit Schüleräußerungen etwa zu umgehen, unerwähnt zu lassen oder gar zu vermeiden. Gezielt fragt sie auch hier nach Unterstützung und Beratung.

Die vom Fachleiter erteilten „Tipps“, die beispielsweise den Umgang mit der Lernzeit betreffen, quittiert die LAA mit knappen Antworten „ja“ und „mhm“ (Z. 457 und 460) und hält diese unterstützenden Hinweise in ihren Notizen schriftlich fest.

Als ein weiteres Indiz ihrer Unterstützungsbereitschaft kann gelten, dass die LAA mit einer bestätigenden Antwort gleich am Anfang der UNB die Korrektur des Fachleiters bezüglich einer fachsprachlichen Ungenauigkeit quittiert. Das, was von der LAA als „Methoden“ zuvor bezeichnet worden war, gilt aber als „Sozialform“ (Z. 249). Das Antwortsignal zu dieser Korrektur „$\hat{A}\ h\ j\ \check{a}$“ (Z. 250) zeigt ihre positive Reaktion zu der Korrektur der Fachsprachenverwendung (s. S. 138). Sie akzeptiert ohne Umschweife und ohne Abwehrstrategie ihren Erkenntniszugewinn.

Und schließlich ist bei allen Bemühungen ihrem Beratungswunsch „Abbruch von Schüleräußerungen“ die inhaltliche Schärfe zu nehmen und mit vielen Reformulierungen davon abzulenken, dass sie in diesem Fall Schüleräußerungen „abwürge“ (Z. 130) doch festzuhalten, dass sie zwar immer wieder ihr Anliegen neu formuliert, reformuliert, aber eben nicht verschweigt.

So kann man erkennen, dass die Referendarin in dieser UNB sehr darauf bedacht ist, dazuzulernen. Sie sucht Beratung, vergewissert sich dabei an mehreren Stellen, dass ihr Anliegen richtig verstanden wird und betont deutlich, dass ihr gewisse Schwierigkeiten beim Unterrichten (Umgang mit Schüleräußerungen) immer wieder begegnen. Insgesamt positioniert sie sich damit als eine wissbegierige Auszubildende, die einerseits die eigenen Stärken darstellt, aber allemal auch ihre Schwächen kennt und ihren Beratungsbedarf aufzeigt.

8.2 Positionierungen des Fachleiters

Ging es bisher vor allem darum, die Positionierungsstrategien der Referendarin als Auszubildende innerhalb der UNB zu untersuchen, muss bei der Untersuchung des Fachleiterhandelns davon ausgegangen werden, dass bei seiner Positionierung als Ausbilder andere Aspekte in den Vordergrund treten.

Für das Ausbildungsverhältnis zwischen Fachleitung und LAA erscheinen vor allem die Gesprächsgegenstände problematisch, die Kritisches innerhalb der Ausbildung der Referendarin in den Blick nehmen oder Darstellungen der LAA widersprechen. Gerade an diesen sensiblen Stellen sollte mit einer Positionierung des Fachleiters zu rechnen sein.

8.2.1 Die UNB als gemeinsamer Diskurs

Betrachtet man die Formulierungen, mit denen der Fachleiter eigene Themen in das Beratungsgespräch einbringt, fallen, wie in Kapitel 7.5.1 und 7.5.2 gezeigt, zunächst die Wahl der Pronomen auf. Der Fachleiter spricht immer wieder von „wir“ (so in Z. 150) als gemeinsamer Sprecherdeixis. Weitere Beispiele für das „Sprechergruppenplural“ (Zifonun 1997: 940, s. auch Abschn. 7.4) finden sich in Z. 245: *„…wir können uns ja noch eine Sache angucken“*, Z. 287: *„das gucken wir uns gleich mal an, ne?* (Z. 287), *„sollen wir dann mal gucken?“* (Z. 340).

Die Wir-Formen, bei denen die Anwesenden (also die LAA und der Fachleiter) zu einer Sprechergruppe gefasst werden, signalisieren Gemeinsamkeit und inhaltliche Nähe zwischen den Sprechern.

An einer Stelle weicht der Fachleiter allerdings von der gemeinsamen Sprecherdeixis ab. Als die Referendarin behauptet, *„und dann ist mir eben AUch . nicht SO was eingefallen"*(Z. 229), wird diese Äußerung vom Fachleiter korrigiert. Er wechselt hier den Numerus des Personalpronomens, aus dem „wir" wird ein „ich" (Z. 231: „IDEE HAB ich dazu - …"). Damit positioniert er sich als Fachleiter, der zum geäußerten Beratungswunsch der Auszubildenden sehr wohl einen inhaltlichen Input geben kann.

Die Korrektur des „wir" zum „ich" vollzieht er ausgesprochen sensibel. Er benutzt nach einem kurzen Hinweis, dass er zumindest eine Idee für ihr Anliegen habe, sofort wieder das „wir" in *„können wir gleich gucken"*(Z. 231*)* und auch durch weitere sprachliche Signale wie das Adverb „zusammen" (Z. 236) wird angedeutet, dass die UNB weiterhin als ein gemeinsames Betrachten und Reflektieren der gezeigten Unterrichtsstunde gelten soll.

Ergänzend zu dem „wir", das beide Anwesenden dieser UNB als Sprechergruppe bezeichnet, wird dieser Plural bei einer anderen Gelegenheit auf die Gruppe der Ausbilder ausgeweitet: *„wir nennen das dann so // Ostereiersuchen, ne?"* (Z. 385). Einen ähnlichen Hintergrund hat die Erwähnung anderer Sprecher in Z. 543: *…„ich hab mit der nicht-anwesenden Frau Bührig-Hollmann . mh . ganz kurz mal . gesprochen…"*. In dem Gespräch, auf das er sich hier bezieht, ging es inhaltlich darum zu klären, inwiefern man über das Stundenlernziel der Referendarin hinaus den Lernertrag vergrößern könnte.

Gemeinsam ist den gewählten wir-Formen, dass bei der Formulierung eines Standpunktes, der neu oder sogar im Kontrast zu den bisherigen Gesprächsinhalten zu verstehen ist, auf eine Co-Autorenschaft (auch außerhalb der anwesenden Sprechergruppe) verwiesen wird. Damit positioniert sich der Fachleiter nicht als Einzelperson, die in eine inhaltliche Distanz gerät, sondern er bezieht andere (Ausbilder:innen) in die Sprechergruppe ein.

Die Positionierung als Mitglied einer Sprechergruppe gilt im Kontext ihres Auftretens als Beziehungskonstruktion. Beziehungen schaffen in Gesprächen, und das ist schon mit Watzlawicks Axiomen deutlich beschrieben, die Voraussetzung dafür, dass Kommunikation überhaupt gelingen kann. Beziehungen sind so bedeutsam, weil Kommunikationsverläufe aus mehreren Gründen gefährdet erscheinen. Sie gelten schon als störanfällig bezügliche der Polyvalenz ihrer sprachlichen Zeichen. Darüber hinaus wiegt aber vor allem die Unterschiedlichkeit der persönlichen Interessen, vor allem auch die unterschiedlichen Ansprüche eigener und fremder Positionierungen, schwer beim Zusammenspiel der Interagierenden. Gerade unterschiedliche Anforderungen, wie sie bei der beabsichtigten Selbstpositionierung der Referendarin und dem komplexen Aufgabengefüge des Fachleiters zu beobachten sind, erschweren den reibungslosen Gesprächsverlauf.

Eine unterstellte gemeinsame Sprechergruppe, die mit der wiederholten Verwendung des Personalpronoms in der 1. Person Plural konstituiert wird, unterstützt das komplexe Kommunikationsgeschehen, sodass auch „widersprüchliche Anforderungen balancierend" (Zifonun 1997: 940) ausgeglichen werden können. Die Entlastung des Interaktionsverhältnisses durch die Stabilisierung des Beziehungsgefüges scheint für den Fachleiter vorteilhaft zu sein.

8.2.2 Semantische Herabstufungen – Tipps und andere Nebensächlichkeiten

Unterstützt wird die Beziehungsarbeit innerhalb der UNB auch durch die Herabstufung vorzubringender Kritik oder Korrektur. Eine erste semantische Herabstufung erfolgt an der Stelle, als sich der Fachleiter, wie oben (in 8.2.1) gezeigt, für einen kurzen Moment aus der Sprechergemeinschaft mit der Referendarin verabschiedet und damit ihrer Fremdeinschätzung widerspricht. Er behauptet zum Beratungswunsch der Referendarin eine Idee zu haben, die sie sich im weiteren Verlauf des Gespräches *„gleich anGUCken",* sie gemeinsam *„durchsprechen"* und *„überlegen müssen"* (Z. 231 – 239). Die Aufzählung der verschiedenen, gemeinsam durchzuführenden Tätigkeiten verfolgt den Zweck, zu klären, ob die angekündigte Idee des Fachleiters tatsächlich vor dem Hintergrund des Beratungswunsches des LAA tragfähig ist. Damit wird diese Idee wieder zur Disposition gestellt und die weitere Beratung steht nicht schon zu diesem Zeitpunkt unter dem Eindruck, dass eine Korrektur erfolgen wird.

Eine weitere Form der semantischen Herabstufung lässt sich in den Gesprächsausschnitten erkennen, in denen das Gespräch bei der Verwendung von Regiefragen an die Referendarin ins Stocken gerät. Da auf die Regiefrage wie *„was können sie da ↑machen↓"* (Z. 449) keine Antwort folgt, ist der Fachleiter im Anschluss an diese Frageform gefordert, die Antwort auf seine Frage selbst zu geben. An dieser Stelle könnte seine Strategie, eine möglichst gemeinsame Rückschau auf die gezeigte Stunde zu etablieren, gefährdet sein. Daher fällt seine Antwort auf diese Frage sprachlich nicht als deklarierte Antwort aus, sondern er bezeichnet den Inhalt dieser Antwort als „Tipp" (Z. 456, 458). Die Verwendung von „jemandem einen Tipp geben" hat hinsichtlich der Beziehung vom Tippgeber zum Tippempfänger eine andere Beziehungskonstellation zu Folge als die zwischen einem Fragendem und dem Antwortgeber. Die hier verwendete Wortwahl bietet den Vorteil, dass der Tipp als recht bescheidener Hinweis gelten kann und damit nicht, wie eine erteilte Antwort, auf ein Nicht-Wissen hinweist. Die Ausklammerung des nicht vorhandenen Wissens, das eigentlich im Zuge einer

Ausbildungssituation zu erwarten ist, gehört offenbar zum „Sprachspiel" der UNB. Es schützt damit auch die Positionierung der Referendarin, die damit nicht als Anfängerin oder Nichtwissende erscheint. Gleichzeitig wird damit die Positionierung als Ausbilder weniger konturiert, da seine Hinweise auf Augenhöhe mit der Referendarin formuliert werden.

8.2.3 Die Weg-Metapher in der UNB

Mit dem Lob, das der Fachleiter der Referendarin zugesteht, wenn er ihr gegenüber äußert, dass sie sich zu diesem Zeitpunkt ihrer Ausbildung *„auf 'nem völlig richtigen weg"* (z. 336) befinde, spricht er in allgemeiner Form ihren Ausbildungsstand an. Betrachtet werden im Folgenden die versteckten Implikationen, die mit der verwendeten Metaphorik anklingen.[5]

Die Weg-Metapher, die im Kontext ihres Auftretens veranschaulicht, wie der Fachleiter den Ausbildungsstatus der Referendarin einschätzt, markiert eine inhaltlich bedeutende Stelle. Entscheidend ist dabei, dass mit der Metapher, dass sich Auszubildende „auf einem Weg befinden", bestimmte Implikationen verbunden sind, die handlungssteuernd auf die Gestaltung und den Ablauf der Ausbildung und damit auch auf die UNB wirken und die deshalb das besondere Forschungsinteresse verdient haben. In den Worten Kruses (2015:) verweisen „metaphorische Wahlen" der Sprecher auf der semantischen „Aufmerksamkeitsebene" auf die subjektiven Bedeutungskonstruktionen der Interagierenden, die unbedingt berücksichtigt werden sollten (ebd.: 473).

Die Weg-Metapher verwendet der Fachleiter in dieser UNB insgesamt 28 Mal. Die kontextuelle Einbindung der WEG-Metaphorik innerhalb dieser UNB kann verschiedenen inhaltlichen Bereichen mit unterschiedlichen Ableitungen zugerechnet werden.

AUSBILDUNG IST EIN WEG

1. Unterricht ist ein WEG
2. Die UNB ist eine WEGSTRECKE
3. Der Ausbildungsstand ist ein Standort auf dem WEG

[5] Zur Metaphernanalyse als sprachwissenschaftliche Methode und ihrer theoretischen Implikationen s. ausführlicher Abschn. 10.3

1. Das konkrete Unterrichtsgeschehen beschreibt der Fachleiter innerhalb dieses Gespräches mit Ausdrücken wie z. B. „wie wichtig war Ihnen der *UMGANG* mit Schüleräußerungen" (Z. 162), „*Wo* ist jetzt hier noch Gruppenarbeit" (Z.514) oder das Ganze „*zerLIEF"* am Ende der Stunde (Z. 703). Auch bei beratenden Aspekten zum Unterrichtsgeschehen wird das Weg-Konzept vom Fachleiter verwendet. So beispielsweise bei Hinweisen zum Umgang mit Schüler:innen: „*Wo* lass ich Schüler selbständig arbeiten" (Z. 400) oder „Sie sollten den Schülern *Raum* geben" (Z.353).
2. Eine andere Ableitung von WEG bezieht sich auf die UNB selbst, wie etwa in „wir beginnen jetzt mit unsere positive *RUNDE"* (Z. 258), ich „überlege, *WO* ich anfangen soll (Z. 264), „das *FÜHRT* mich jetzt" (Z. 523) zu einem neuen Aspekt oder „ich mache einen Vorschlag, dem müssen sie nicht *FOLGEN"* (Z. 529).
3. Ein dritter Bereich bezieht sich auf die Ausbildungssituation, konkret auf die bewertenden Aspekte des Fachleiters hinsichtlich der gezeigten Unterrichtsstunde der LAA bzw. der hier sichtbar gewordenen ausbildungsrelevanten Eigenschaften der Lehrerpersönlichkeit. Ausdrücke wie „Sie *stehen* mit beiden Beinen *auf'm Boden*" (Z. 268 f.), „sie sind den Schülern *zugewandt" (* Z. 270), „Das sind schon ganz *grundlegende* Dinge" (Z. 317) oder „wie Sie Ihre Frau *gestanden* haben" (Z. 318) führen schließlich zu der allgemeinen Aussage: „Da sind Sie auf ´nem völlig richtigen *WEG*" (Z. 336). Mit dieser letzten Aussage bündelt der Fachleiter die positiven Eigenschaften und Fähigkeiten der Referendarin als Abschluss der „Positivrunde".

Wenn davon ausgegangen wird, dass Ausbildung bedeutet, eine WEG-Strecke zurückzulegen, dann beinhaltet dieser Ausdruck mehr als nur eine Versinnbildlichung einer Äußerung, sondern es besteht ein komplexes Gefüge von sich gegenseitig bedingenden Annahmen, die ein mehrschichtiges Konzept von Ausbildung umfassen. Wir können erkennen, dass im Zusammenhang mit der Weg-Metaphorik „AUSBILDUNG IST EIN WEG"[6] nicht nur so geredet wird, als ob sich jemand auf den Weg macht, sondern wir können davon ausgehen, dass mit der WEG-Metapher die Ausbildung konzeptionell in Kategorien des Weges gedacht wird.

Wenn jemand sich diesem Weg aussetzt, muss er tatsächlich auch gewisse Voraussetzungen mitbringen, um die Anforderung der Reise bewältigen zu können.

---

[6] Lakoff und Johnson (1980: 4) formulieren metaphorische Konzepte ähnlich einer Gleichung, z. B. „Argument is WAR".

Für die Referendarin, die „mit beiden Beinen fest auf dem Boden steht“, bedeutet dies eine günstige Voraussetzung für die Wanderung. Man kann hier an das richtige Schuhwerk denken, das jemand besitzt und das einen festen Schritt ermöglicht, so dass man bei Unwegsamkeiten nicht ins Rutschen oder Wanken gerät. Im Kontext der Lehrtätigkeit kann das bedeuten, dass die Lehrkraft ihre Bodenständigkeit dadurch unter Beweis stellt, dass sie die Anforderungen des Schulalltags kennt und realistisch und pragmatisch ihren Unterricht plant und durchführt. Schwierigkeiten, die sich etwa in der Durchführung auftun, werden gemeistert. So gelang es der Referendarin, die am Stundenende unruhig werdenden Schüler:innen wieder zu einem Stundenabschluss zu führen. Sie ließ sich von der beobachteten und vom Fachleiter auch bemängelten Unstrukturiertheit des Stundenendes nicht verwirren und konnte das Unterrichtsgeschehen souverän beenden.

„Ihre Frau gestanden haben“ ist eine Äußerung, die die Fähigkeit beschreibt, bei Schwierigkeiten nicht etwa umzufallen oder vom Weg abzukommen. Im Schulalltag wäre hier an unangemessene Reaktionen zu denken wie etwa Sprachlosigkeit oder Handlungsunfähigkeit, wenn man merkt, dass die eigene Planung sich nicht durchführen lässt. Stattdessen ist diese Referendarin „präsent geblieben“ und hat aus der Wahrnehmung der aktuellen Situation neue Reaktionen und Handlungsweisen konzipieren können, sodass die Situation nicht in einem Abbruch enden musste.

Die Fähigkeit, „den Boden nicht unter den Füßen zu verlieren“, ist angesichts der Unvorhersehbarkeiten des Schulalltags eine wichtige Voraussetzung, die vor allem auch während der Ausbildungszeit für die LAA wichtig ist, wenn zu der Führung unterschiedlicher Lerngruppen noch die Belastungen der eigenen Ausbildung hinzukommen.

Eine ähnliche Qualität scheint die Äußerung in den Blick zu nehmen, wenn es heißt, dass das beobachtete Lehrerverhalten sich dadurch auszeichnet, dass schon am Anfang der Ausbildung „ganz grundsätzliche Dinge“ (Z. 317) gut gelingen. Ohne diesen Grund, der als Basis der Reise beschrieben werden kann, könnten andere Dinge der Reise gar nicht erst zur Sprache kommen. Wenn das Lehrerverhalten ohne eine sichere Basis auskommen müsste, dann müsste auch die Beratung auf einer ganz anderen Ebene ansetzen. Dann müsste beispielsweise die Proxemik im Klassenraum, die eigene Stimme, die Körperhaltung, vielleicht auch die Kleidung und Selbstdarstellung der Referendarin zunächst besprochen und ggf. korrigiert werden, damit die Schüler:innen die Auszubildende überhaupt als Lehrkraft akzeptieren können.

Wenn der Fachleiter feststellt, dass die Referendarin den Schüler:innen stets „zugewandt“ sei und „auf sie eingehe“ (Z. 270 + 271), beschreibt er die Beziehung, die die angehende Lehrkraft zu ihrer Lerngruppe herstellt und die sich offenbar lernförderlich auf die Schüler:innen auswirkt. Im übertragenen Sinne ist hier die positive Nähe zur Lerngruppe angesprochen, die man am Verhalten der LAA erkennen kann, wenn sie aus Respekt vor der Mitteilungsbedürftigkeit einzelner Schüler:innen diese nicht unterbrechen will. Sie gibt den Schüler:innen „Raum“ (Z. 353) für ihren Erfahrungsaustausch, vor allem dann, wenn sie sie „offen“ (Z. 348) fragt. Die vom Fachleiter beobachtete Konsequenz dieser Beziehungsarbeit besteht in der Reaktion, die die Schüler:innen auf dieses Verhalten der LAA zeigen: die Schüler:innen werden ihr „immer folgen“ (Z. 336). Mit der Nähe zu den Schüler:innen sind viele Faktoren, die das Unterrichten erschweren könnten, schon minimiert, wenn nicht gar beseitigt und die LAA kann sich damit auf andere Aspekte in ihrer Ausbildung konzentrieren.

Wenn der Fachleiter der Referendarin zugesteht, dass sie sich zu diesem Zeitpunkt ihrer Ausbildung „auf ‘nem völlig richtigen Weg“ befindet, so spricht er damit ein Lob im oben dargestellten Sinn aus. Betrachtet werden nun weitere semantische Implikationen, die mit der verwendeten Metapher anklingen.

Eine inhaltliche Implikation der WEG-Metapher liegt in der nicht vorhandenen Ausgerichtetheit des Weges. Der Weg setzt sich aus der Abfolge der Schritte zusammen, entsteht also erst während des Gehens. Das bedeutet, dass es in dieser Lesart nicht darauf ankommt, einem bereits bestehenden Weg zu folgen, sondern ihn beim Gehen erst zu entdecken. Würde eine bereits bekannte Wegstrecke vorliegen, den Auszubildende einfach abzuschreiten hätten, dann könnten sie bei Problemen Nachfragen zur Route stellen und würden die passende Antwort erhalten. Diese Möglichkeit aber scheint ausgeschlossen zu sein, weil es eben für Unterricht keine „Rezepte“ (Z. 395) gibt.[7] Das bedeutet für die Ausbildungsstrecke, die zurückgelegt werden soll, dass die Auszubildenden auf sich gestellt sind.

> „Wie das Fremdsein ist das Alleinsein eine unumstößliche Kategorie des Reisens. Man reist allein, auf sich gestellt, ohne Besitz, ohne Versicherung, mit leeren Händen, nur mit dem Behälter, in dem die Erinnerungen und Erfahrungen versorgt werden.“ (Schmidt 1998: 26 f.)

[7] Dass es bei der Beratung in den UNBs nicht um direktive Unterstützung gehen kann, wird auch an folgender Aussage eines FL deutlich: „Ich will doch keine Kopie meines eigenen Handelns herstellen.“

Während der zweiten Ausbildungshälfte bedeutet dieses Fremd- und Alleinsein – zumindest für die Ausbildung im ZfsL – dass hier keine direktiven Vorgaben oder konkrete Anleitungen von den Ausbilder:innen für den eigenen Unterricht zu erwarten sind.[8] Ganz deutlich formuliert dies der Fachleiter in dieser UNB, wenn er als Reaktion auf den Beratungswunsch der LAA „Umgang mit Schüleräußerungen" erwidert: *„n/ein allgemeines Rezept möchte ich Ihnen da nicht geben können"* (Z. 395) und weiter: *„Dat ist immer son ne Abwägungssache, ne?"* (Z. 398). Hier verwendet der Fachleiter als Abgrenzung und als Gegenentwurf einen neuen Bildbereich – den des Kochens oder vielleicht den der Arzneirezeptur. In diesem Bereich des Zubereitens wird nach Rezepten mit genauen Angaben verfahren, die Zutaten werden sorgfältig abgewogen und dem Produkt zugemischt. Das Rezept beschreibt außer den Zutaten noch die Zubereitungsweise, teilt diese ein in einzelne Handlungs- und Verfahrensschritte, die je nach anvisierter Leserschaft unterschiedlich anschaulich dargestellt werden.

Das Einzige, was auf dieser Reise für den Außenstehenden, den „Beobachter" (Z. 514) wie sich der Fachleiter hier selbst bezeichnet, denkbar erscheint, um die Selbstständigkeit der Reise nicht zu gefährden, sind gelegentlich „Tipps" zu formulieren, die der Reisende auf seinem Weg annehmen oder auch verwerfen kann, je nachdem, wie sinnvoll sie ihm auf seinem Weg erscheinen. Die Verantwortung liegt ganz beim Gehenden oder Reisenden selbst. Zwar könnte man überlegen, ob sich die Referendar:innen so, wie es das obige Zitat über das Reisen besagt, wirklich so allein und tatsächlich ohne Besitz auf den Weg machen. Immerhin haben sie während der ersten Ausbildungsphase an der Hochschule Kenntnisse erworben, die ihnen jetzt in der zweiten Ausbildungsphase zur Verfügung stehen sollten.

An dieser Stelle soll keine Diskussion über die Verzahnung der Ausbildungsphasen geführt werden[9]. Es soll nur in Erinnerung gebracht werden, dass Referendar:innen die Ausbildung als einen „Sprung ins kalte Wasser" bezeichnen. Auch wenn damit eine etwas andere Art der Fortbewegung als das Gehen auf einem Weg angedeutet wird, geht es doch auch bei diesem Bild darum, plötzlich allein und ohne fremde Hilfe auskommen zu müssen – Wandern und Schwimmen bedeutet in jedem Fall, auf sich gestellt zu sein, nur dass beim Wandern der Weg

[8] Anders ist es in der Schule. Hier wird neben dem selbstständigen Unterricht, den die Referendare ab dem 2. Quartal ihrer Ausbildung eigenverantwortlich übernehmen müssen, auch Unterricht unter Anleitung von ihnen erteilt. Die Anleitung wird von examinierten Lehrern und Lehrerinnen an der Schule geleistet, die im Rahmen ihres eigenen Unterrichts die LAA in der Regel zunächst hospitieren lassen und dann den von den Referendaren erteilten Unterricht anleitend begleiten.

[9] Vgl. dazu die im Abschn. 2.3 genannte Literatur.

vielleicht länger ausfällt und das Ziel nicht schon an der nächsten Uferböschung oder am nächsten Beckenrand wartet.

8.3 Zentrale Positionierungen

Wenn man, wie in Kapitel. 6.2 dargestellt, davon ausgeht, dass Gespräche als soziale Interaktionen zu betrachten sind, die sich gerade dadurch auszeichnen, dass die Beteiligten ihre jeweilige Position in diesem Geschehen wechselseitig aufeinander ausrichten, dann soll an dieser Stelle gezeigt werden, wie sich die hier dargestellten Positionierungen der Referendarin und des Fachleiters zueinander verhalten.

Im Sinne einer idealen gemeinsamen Positionierungstätigkeit würde auf die Positionierung eines Sprechers ein anderer diese Position akzeptieren, indem er in entsprechender Weise darauf reagiert. Also würde beispielsweise in einer typischen Prüfungssituation der Prüfende eine Frage stellen, die der Prüfling beantworten würde. Beide hätten dann die Position des jeweils anderen akzeptiert und das Prüfungsgespräch würde ohne Irritationen bezüglich der vorgenommenen Positionierung seinen Lauf nehmen. Einfach wäre dieser Fall nicht nur hinsichtlich der wechselseitigen Akzeptanz der eingenommenen Positionen als Prüfer bzw. Prüfling. Es wäre auch insofern eine einfache Form der Positionierung, als hier nach Wortham (2000: 166) nur eine interaktionslogische Positionierungsebene vorläge, bei der eine Positionierung von Sprecher A (Prüfer) von Sprecher B (Prüfling) ratifiziert wird und die Position von Sprecher B mit der von A kompatibel ist.

Anders als in dem idealisierten Prüfungsgespräch kann es noch zu weiteren Positionierungsebenen kommen, beispielsweise als biographisch narrativer Einschub innerhalb eines Gespräches. Diese Äußerungen auf der Darstellungsebene haben die Funktion, dem Gegenüber anzuzeigen, wie man als Sprecher gerne gesehen werden will. Darstellungen in diesem Sinne können wie im Fall der UNB auch von außen, vom Gesprächspartner, veranlasst werden. In diesem Fall sprechen Langhove und Harré (1999: 26) (vgl. Kapitel 6.2) auch von „forced self-positioning".

In der UNB ist diese Darstellungsebene schon von vornherein angelegt, da die geforderte Rückschau auf die gezeigte Unterrichtsstunde die anwesenden Referendar:innen (auch) als Objekt der eigenen Darstellung konstruiert. Neben der Einstiegssequenz, die sich vor allem an den Anforderungen der OVP für die Stundenreflexion anlehnt, ist auch an anderen Stellen der UNB zu erwarten, dass die Referendar:innen die Gelegenheit benutzen werden, Darstellungen der

eigenen Person oder des eigenen Handelns im Verlauf des Gesprächs anzubringen. Diese Art der Darstellung, die nicht dem Interaktionsgeschehen im engeren Sinn in seinen Vorschlägen und Repliken zuzurechnen ist, sondern als Darstellungssequenzen darüber hinaus eher einen neuen Erzählraum eröffnen, können als besonders markante Gesprächsteile gelten, in denen die Selbstpositionierung eine prominente Rolle spielt.

8.3.1 Die LAA als ein Ausbildungstyp nach Košinár

Das Lob des Fachleiters am Ende der Positivrunde (vgl. Kapitel 8.1.3) bestätigt die Referendarin, indem sie seine Fremdpositionierung als begeisterte Lehrkraft aufgreift und deutlich ratifiziert. Sie geht an dieser Stelle im Gespräch noch einen Schritt weiter. Nach dieser Ratifizierung setzt sie zu einem neuen Gedanken an. Sie stellt im Folgenden dar, wie wichtig für sie die Freude am Unterrichten ist, um die Mühen der Ausbildung überhaupt ertragen zu können.

In dieser kurzen Sequenz, in der die Referendarin einen eigenen Darstellungsraum erschließt, wird deutlich, mit welcher Aufwertung sie sich hier positioniert. Ihr macht die Arbeit mit den Schüler:innen Spaß, dafür muss sie sich gut vorbereiten und als Reaktion auf die erfolgte Vorbereitung kann sie eine gute Mitarbeit und Engagement bei den Schüler:innen „*…es ist was angekommen*“, (Z. 335) beobachten.

Neben dieser darstellenden Positionierung finden sich, wie in Kap. 8.1 schon gezeigt wurde, weitere Hinweise für die positive Positionierung der LAA. Es fällt dabei auf, dass die Positionierungen sich nicht nur auf die Darstellung und Betonung des eigenen Erfolgs bemessen. Vielmehr wird gerade auch in der Art und Weise, wie die LAA in dieser UNB ihre Beratungsaspekte vorträgt, erkennbar, mit welchem Interesse sie in dieser UNB neben dem möglichst positiven Eindruck, den sie beim Fachleiter hinterlassen will, auch ihre eigene Professionalisierung vorantreiben will. Dabei agiert sie aktiv und zielstrebig. Dieses Ergebnis wird im Folgenden in Zusammenhang mit der neueren Professionalisierungsforschung gestellt.

In ihrer empirisch-rekonstruktive Studie zur Lehrer:innenprofessionalisierung verfolgt Košinár die Frage

> „ob und inwiefern die Referendar/innen mit den Anforderungen gewachsen sind, also im Anforderungsbearbeitungsprozess Professionalität entwickeln konnten und welche institutionellen Einflussfaktoren und individuellen Strukturen dafür von Bedeutung waren“ (2014: 18).

Als Ergebnis ihrer komparativen Analyse ergeben sich zwei Vergleichsdimensionen, die als zentrale Strukturmerkmale von Ausbildungsprozessen innerhalb des Referendariats gelten können:

1. Das „Verhältnis [der Referendar:innen, A.B.-H.] zu den Ausbilder/innen und die Einschätzung der Rahmenbedingungen an den Ausbildungsinstitutionen" (ebd.: 208) wird als Passung von Ausbildungsmerkmalen beschrieben. Die Passungserwartung als Strukturmerkmal lässt sich nach Košinár in zwei verschiedenen Ausprägungen unterscheiden: die „diffuse Passungserwartung" und die „konturierte Passungserwartung". Die „diffuse Passungsgestaltung" orientiert sich vor allem in der Startphase der Ausbildungszeit stark an der Passungsgestaltung durch die Ausbilder/innen" (ebd.). Gemeint ist damit vor allem die Möglichkeit, dass den Auszubildenden „Vertrautheitserfahrungen" (ebd.) ermöglicht werden. Insgesamt handelt es sich hierbei um eine eher „passive Haltung" (ebd.) auf Seiten der LAA, die nur unspezifische Vorstellungen haben, „wodurch eine Nicht-Passung" (ebd.) ausgelöst wird. „Konturierte Passungserwartung" bezeichnet dagegen eine Haltung, mit der sich die LAA während ihrer Ausbildung konkreter an ihren „Vorstellungen und Bedürfnissen" orientieren (ebd.:209).
2. Die andere von Košinár entwickelte Dimension lässt sich verdichten zu einem „*Bild von Professionalität* im Lehrerberuf" (ebd.: 214, [Herv. i. O.]). Auch das Strukturmerkmal „Professionalisierungsverständnis" lässt sich in verschiedenen Ausprägungen unterscheiden:

Das „*Einschränkende Verständnis von Professionalisierung"* (ebd.: 237, [Herv. i. O.]) zeichnet sich dadurch aus, dass nur „wenig Bereitschaft zur Veränderung von Vertrautem" besteht. Zudem gibt es die Vorstellung von der „richtigen Lehrerpersönlichkeit" im Sinne eines eher statischen Selbstbildes einer „geborenen Lehrerin" (ebd.).

Das „*Entwicklungsbezogene Verständnis von Professionalisierung*" zeichnet sich im Gegensatz dadurch aus, dass die Anforderungen der Ausbildung als „Herausforderungen" wahrgenommen werden, für die dann entsprechend nach „Bearbeitungsmöglichkeiten aktiv gesucht" wird (ebd., [Herv. i. O.]). Erschwernisse oder Krisen werden innerhalb dieser Ausprägung als notwendig für eigene Entwicklungsprozesse betrachtet und die Referendar:innen sind an ihrer aktiven Bearbeitung interessiert, um vor allem „eigene Entwicklungsziele" (ebd.) zu verfolgen.

Bei der Zusammenfassung der fallvergleichenden Untersuchung stellt sich diese zweite Dimension als die „zentrale Dimension“ (ebd.: 231) für die Ausbildung der Referendar:innen heraus.

> „Wie die Kernfälle verdeutlichen, prägt das Bild von Professionalität maßgeblich die Bereitschaft und Fähigkeit, in Situationen Anforderungen zu erkennen und als eigene Entwicklungsthemen deuten zu können, die es zu bearbeiten gilt, wenn es zur Progression der eigenen Professionalität kommen soll“ (ebd.: 231).

Beide Vergleichsdimensionen – „Passung“ und „Professionalisierungsverständnis“ - beschreiben ganz unterschiedliche Ausbildungstypen: diejenigen LAA, die ihre Ausbildung aktiv gestalten, ein 2. Typ, der sich darum bemüht, Anforderungen und Beanspruchen weitgehend zu vermeiden und der 3. Typ, der sich um jeden Preis anpasst und dessen Ausbildung damit weniger Erfolg verspricht (vgl. ebd.:253).

Frau Henke kann anhand der „Typologie der Professionalisierungsverläufe“ Košinárs zum Typ 1 gerechnet werden. Typ 1 der Auszubildenden zeichnet sich nach Košinár dadurch aus, dass er „eigene Entwicklungsziele identifiziert und den eigenen Entwicklungsprozess nach Prioritäten systematisiert“ (ebd.: 282). Bei diesem Typ fallen nach Košinár die Bewertungen durch Ausbilder:innen weniger stark ins Gewicht; der Nutzen der Rückmeldungen kann bei diesen LAA für die eigene Professionalisierung genutzt werden. Dieser Typ nimmt Anforderungen wahr, ohne ihnen ausweichen zu müssen. Die Folge dieser Herangehensweise ist eine sich selbst stabilisierende Form von „Selbstwirksamkeitsüberzeugung“(ebd.), die die weiteren Entwicklungsschritte während der Ausbildung ausgesprochen günstig beeinflussen.

Damit scheint nach Košinár Typ 1 aus der Sicht der Ausbilder als der „Idealtyp des Referendars“ (ebd.: 283) zu gelten, da er sich durch die „autonome Gestaltung des eigenen Professionalisierungsprozesses“ (ebd.) auszeichnet, „was von Seiten der Ausbildung vermutlich eher als entlastend empfunden wird (ebd.).“

Frau Henke hat in der UNB gezeigt, mit welchem Interesse und Engagement sie eigene Ausbildungsbedarfe formuliert. Während des Beratungsgespräches ist sie darauf bedacht, dass diese Bedarfe vom Fachleiter in ihrem Sinne richtig verstanden werden. Ihre Positionierung als wissbegierige Lehrkraft steht hier eindeutig im Vordergrund. Andere Interessen, die man in dieser Situation auch unterstellen könnte, also sich dem Ausbilder von der besten Seite zu zeigen, eigene Defizite zugunsten einer Positionierung als erfolgreiche Lehrkraft möglichst zu verbergen, werden an dieser Stelle nicht sichtbar (an anderen Stellen allerdings schon). Dass dies als Strategie im Referendariat nicht die Regel

ist, zeigt Typ 3, der sich nach Košinár vor allem durch Vermeidungsstrategien während seiner Ausbildung auszeichnet.

Ähnlich lässt sich das Verhalten Frau Henkes auch bei den von der Fachleitung immer wieder als „Tipps“ deklarierten Anregungen beschreiben, so zum Beispiel bei fachsprachlichen Korrekturen (s. Z. 249 f.). Ihre Reaktion „$\hat{A}\ h\,j\ \check{a}$“ (Z. 250) zeigt, dass sie diese Hinweise ohne Umschweife aufgreift und ihre Mitschrift hierzu lässt die Vermutung zu, dass sie die genannten Fachbegriffe („Sozialform“ und „Methode“) in Zukunft richtig verwenden möchte.

Gleichzeitig wird in dieser UNB aber auch deutlich, dass Frau Henke darauf bedacht ist, ihre Ressourcen zu berücksichtigen. Dies tut sie sogar in der UNB selbst, indem sie darauf verweist, dass die Ausbildung auch zeitlich sehr anspruchsvoll ist und dass sie häufig bis abends mit den Vorbereitungen für den Unterricht beschäftigt ist.

Der Aspekt der Arbeitsorganisation scheint nach Košinár eine bedeutende Rolle während des VD zu spielen. So fürchten auch Vertreter des Typ1 „im Lehrerberuf die Balance zwischen Arbeit und Freizeit nicht zu finden und zeitlich überlastet zu sein“ (ebd.: 269). Als Indikator dafür, dass Frau Henke auf die notwendige Balance für sich achtet, mag ihre Bemerkung gegenüber ihrem Fachleiter sein, dass sie viel Zeit in die Vorbereitung der Unterrichtstunde investiert habe.

Das Erleben der gelingenden Durchführung des eigenen Unterrichts scheint eine positive Selbstwirksamkeitserfahrung für die Referendarin darzustellen. Die Freude am Unterrichten, die der Fachleiter bei der Referendarin in dieser UNB beobachten konnte (vgl. Z. 323: „…sichtlich Spaß hat“) und der LAA als abschließende Bemerkung der Positivrunde rückmeldet, wird von Frau Henke deutlich bestätigt. Sie selbst ist sich dieser Freude bewusst und kann eigene Erfolgserlebnisse wahrnehmen.

Sie hat zudem erkannt, dass die angemessene Berücksichtigung von Schüler:inneninteressen das Unterrichten erleichtert. Frau Henke hat bei der Wahl des Unterrichtsgegenstandes die Interessen der Lerngruppe im Vorfeld der Unterrichtsplanung erfragt und sich auf das Thema „Besser Lernen durch Musik“ eingelassen, da dieses Thema immer wieder ein Konfliktthema zwischen Eltern und Schüler:innen bei den Hausaufgaben ist. Hier eine geeignete Argumentation zur Verfügung zu haben, entspricht der Interessenlage der Schüler:innen.

Und der in dieser UNB benannte Beratungsaspekt, wann man Schüler:innenäußerungen unterbrechen darf, gerade dann, wenn der Gegenstand für die Schüler:innen von hohem Interesse ist, zeugt davon, dass Frau Henke sich darüber bewusst ist, dass die aktive Passungsgestaltung zur Lerngruppe eine

wesentliche Bedingung für erfolgreiches Unterrichten ist. Die gute Beziehung zur Lerngruppe erlaubt beispielsweise auch kleinere Irritationen in der Durchführung, ohne dass der Lernprozess damit wirklich gestört würde. So waren die Schüler:innen nach der Erarbeitungsphase, die keinen regelgerechten Abschluss in der gezeigten Stunde erfuhr, relativ schnell wieder zu versammeln, um den nächste Unterrichtsschritt einzuleiten. Frau Henke hat die Beziehungsgestaltung zur Lerngruppe als Aufgabe akzeptiert. Insofern kann schon zu diesem Zeitpunkt festgestellt werden, dass bei der Dimension „Passungsgestaltung" die Referendarin an einer „konturierten" Form gelegen ist, die sich dadurch auszeichnet, dass Gelegenheiten und Notwendigkeiten einer aktiven Gestaltung zu den Aufgaben innerhalb des Referendariats gehören.

Die bislang hier aufgezeigten Eigenschaften der Referendarin sind im Sinne Košinárs dem Typ 1 zuzurechnen, wobei diese Referendarin durch ein Merkmal besonders auffällt. Im Zusammenhang mit „Passungserwartung" der Ausbildungsbedingungen findet sich bei Košinár als aktive Passungsgestaltung der Fall, dass ein Referendar auf seine Arbeitsbedingungen dadurch Einfluss nimmt, dass er sich einen „eigenen Arbeitsplatz in der Schule" sucht (Košinár 2014: 196). Eine Veränderung im Verhältnis zu den Ausbilder:innen findet sich in den von Košinár untersuchten Einzelfallstudien nicht.[10] Dieses Ergebnis mag auch im Zusammenhang mit der Art der in dieser Studie erhobenen Datengenerierung stehen. Denn Positionierungen, wie sie im Interaktionsgeschehen zu beobachten sind, sind den eigenen bewussten Wahrnehmungsprozessen der Interagierenden nicht unbedingt zugänglich und somit auch nicht mit externen Fragen zu ermitteln.

In der hier vorliegenden Studie, und das markiert einen bedeutsamen Unterschied zu der zitierten Studie Košinárs, kann die Passungsgestaltung der LAA im Kontakt mit ihrem Ausbilder nachgewiesen werden. Sie äußerte sich als Reziprozitätserwartung in der behaupteten Ähnlichkeitsbeziehung zwischen dem Ausbilder und der LAA bei der Frage nach Vertiefungsmöglichkeiten zum Unterrichtsgegenstand. Verglichen mit der Passung guter räumlicher Arbeitsbedingungen scheint der Gestaltungswille hinsichtlich der Interaktionsbeziehung, wie sie Frau Henke hier zeigt, eine besondere Qualität zu besitzen.

[10] Wir erfahren nur, dass eine Referendarin nach ihren Erfahrungen mit den negativen Rückmeldungen von ihren Ausbilder:innen „eine gezielte Verteidigungs- und Abgrenzungsstrategie" (ebd.: 198) erkennen lässt.

8.3.2 Gegenläufige Positionierungsstrategien

Frau Henke, so konnte gezeigt werden, hat ein deutliches Interesse daran, die von ihr festgestellten Defizite beim Unterrichten zu verringern und ihre Ausbildung mit selbst gesteckten Zielen voranzutreiben. Gleichzeitig ist sie darauf bedacht, sich möglichst positiv als Lehrkraft zu positionieren.

Der Fachleiter ist darum bemüht, krisenhafte Erlebnisse oder zumindest kritische Rückmeldungen während der UNB zu vermeiden. Seine Gesprächsführung zeichnet sich dadurch aus, dass Korrekturen durch die dargestellten semantischen Herabstufungen (z. B. seine Tipps) nicht unbedingt als krisenhaft wahrgenommen werden. Dazu kommt eine ausführliche Positivrunde, in der er der Referendarin eine positive Gesamteinschätzung zu ihrer Lehrerpersönlichkeit gibt. Des Weiteren betont er, dass es im Verlauf der Beratung vor allem um ihre Bedarfe gehen soll.

Mit einer Fragetechnik, die den Reflexionsprozess der Referendarin anstoßen soll, bleibt er zwar weitgehend erfolglos. Er positioniert sich damit aber als Ausbilder, der die Prinzipien der Erwachsenenbildung kennt und sich an ihnen orientiert. Die hier praktizierte Beratung zeichnet sich nach Kallmeyer (2000: 228) dadurch aus, „gerade keine Ratschläge zu geben, sondern nur die Lösungssuche des Klienten zu unterstützen." Damit sind Formen der „Instruktion" oder „Unterweisung" ausgeschlossen. Die hier dargestellte Form seiner Gesprächsführung ist nicht nur seine individuelle Beratungsweise, sondern vor dem Hintergrund der allgemein im Land NRW favorisierten Beratungskonzepte (vgl. Abschn. 2.3) zu verstehen.

Der Fachleiter, so kann man festhalten, scheint in besonderer Weise um die Beziehungsgestaltung und damit um die Vermeidung von krisenhaften Erfahrungen in der UNB bemüht zu sein.

Die Referendarin erscheint hier besonders interessiert an der Beantwortung ihrer eigenen Fragen. Auf ihre Frage nach einer angemessenen Form der Unterbrechung von Schüler:innenbeiträgen erhält sie den Hinweis, dass es als Abwägungssache gelten muss, wann man Schüler:innen im Gespräch unterbrechen darf. Hier wird der Wunsch nach einer Antwort und damit nach einem schnellen und effektiven Beratungsergebnis enttäuscht – wahrscheinlich zu Recht, da es tatsächlich auf die jeweilige Situation des Unterrichtsgeschehens ankommt, ob sich die Beiträge der Schüler:innen noch auf den Unterrichtsgegenstand beziehen und damit dem Lernprozess voranbringen oder ob es sich bei den Beiträgen um rein additive Äußerungen handelt, die keine weitere Lernprogression bedeuten und die vielleicht auch aus keinen anderen Gründen für die Schüler:innen noch wichtig zu sein scheinen.

Die zweite Frage, die Frau Henke in dieser UNB als Beratungsaspekt formuliert, die nach der Vertiefung von Ergebnissen im Anschluss an die Erarbeitungsphase, erscheint besonders wichtig, da dieser Beratungswunsch als exemplarisch für die weitere Entwicklung ihrer anzustrebenden Unterrichtskompetenz gelten kann. Dieser Beratungswunsch, dessen Bedeutung die Referendarin während der UNB mehrfach markiert, erfährt ebenfalls eine Enttäuschung.[11] Sie erhält nur einen Hinweis bezogen auf den Unterschied zwischen einem „Beleg" und einem „Argument", wofür der Fachleiter ein Beispiel nennt. Dieser Unterschied wird von ihr auch als ein wichtiger Hinweis zur Sache aufgenommen. Eine weiterführende Verständigung zu ihrem formulierten Beratungswunsch, den Lernprozess von Schüler:innen am Stundenende weiter zu vertiefen, erfolgt allerdings nicht.

Die Frage, ob bei einer anderen Positionierung des Fachleiters der Beratungserfolg für die Referendarin größer gewesen wäre, lässt sich an dieser Stelle nicht beantworten. Allerdings kann man deutlich erkennen, dass die Selbstpositionierung des Fachleiters als Unterstützer und weniger als Experte für die Referendarin in dieser Ausbildungssituation nicht notwendig gewesen wäre. Der Fachleiter stellt selbst fest, dass seine Referendarin „mit beiden Beinen fest auf dem Boden steht"´. Warum dann also nicht das Gesprächsverhalten, also auch die eigene Positionierung als Berater, anders wählen als vorsichtig und möglichst defensiv? Warum sollten die Entlastungen, die Ausbildungstyp 1 für die Ausbildungssituation verspricht, nicht auch vom Berater genutzt werden, indem er die Handlungsform des Auskunftgebens wählt?

An dieser Stelle könnte man einwenden, dass die Positionierungssignale, die ein Beobachter dem Gespräch entnehmen kann, nicht in gleicher Weise herauszuhören sind, wenn man als Beteiligter in einem Gespräch agiert. Diesen

[11] Vor dem Hintergrund der „Ungewissheit und Unplanbarkeit" von Lernprozessen könnte man dem Fachleiter zugestehen, dass er sich mit dem Beratungswunsch der Referendarin in einem Dilemma befindet. Dieses Dilemma bestünde dann nach Wimmer (1996: 425) darin, dass Wissen für eine Vermittlung „abstrakten Wissen(s) auf konkrete lebensweltliche Situationen zu übersetzen" fehlt, da „keine allgemeingültigen Regeln zur Verfügung stehen" und damit verbleibt „ein Rest, der nicht Wissen ist und werden kann und dessen Verhältnis zum Wissen unklar ist." Entgegen der hier deutlich werdenden strukturalistischen Sichtweise in der Nachfolge Oevermanns könnte man allerdings den Umgang mit dieser Art von „Unsicherheit" gemeinsam reflektieren. So würde damit weniger die Idee kolportiert, Bildung erwiese sich als schwierig oder gar unmöglich, als vielmehr die Forderung erhoben, dass während der Lehrerausbildung über die „Grenzen von Planungssicherheit aufgeklärt werden" (Košinár 2014: 25) müsse. In diesem Sinne müsse bei der Ausbildung berücksichtigt werden, dass „Bildungsprozesse nur kommunikativ" angeregt und nicht im engeren Sinne „gesteuert" (ebd: 26) werden können.

Einwand würde ich an dieser Stelle gelten lassen. Allerdings erfolgt dieses Zugeständnis mit einer gewissen Einschränkung. Das Reziprozitätsangebot, das die Referendarin etwas kühn gegenüber dem Fachleiter formuliert, wird von ihm nicht ratifiziert. An dieser Stelle widerspricht er der Positionierung der Referendarin und etabliert anschließend eine Positionierung zweiter Ordnung, in der er seine eigene Position formuliert („Idee hab ich") und die Fremdpositionierung der Referendarin damit zurückweist. Die von der Referendarin proklamierte Reziprozität im Sinne einer Ähnlichkeitsbeziehung zwischen ihr und ihm weist er hier klar zurück.

Das führt mich zu der Überlegung, dass klare Positionierungssignale im Verlauf der UNB auch für den Ausbilder zu bemerken waren.

Neben den Positionierungen, die einen der Beteiligten wie im oben dargestellten Beispiel irritieren und die der Anlass für eine Korrektur darstellen, können wir außerdem erkennen, dass der Fachleiter einen durchaus positiven Eindruck von der Referendarin erhalten hat, wovon seine Bemerkung (als Fremdpositionierung) zeugt, dass sie mit „beiden Beinen fest auf dem Boden stehe". Auch die Präsentation des eigenen Beratungsanliegens lässt im Kontext der Beratungsforschung das Agieren der Referendarin als ausgesprochen zielorientiert beschreiben. Gerade bei der „Problempräsentation" (Kallmeyer 2000: 239) lassen sich Formen der „Herunterstufung" beobachten. So wird häufig das eigene Problem als das eines „allgemeinen Falltyps" präsentiert, was die Referendarin mit dem Hinweis darauf, dass das erwähnte Problem immer wieder in ihrem Unterricht auftauche, vermeidet.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Referendarin auch vor dem Hintergrund kritischer wissenssoziologischer Überlegungen als eine Auszubildende erscheint, die ihre Entwicklungsziele kennt und zielstrebig verfolgt. Diese Professionalisierungstendenz kann man gerade auch in der UNB erkennen, obwohl diese Ausbildungssituation häufig kritisiert wird als „ausgeweitete Prüfungssituation", bei der die „Leistungsperformanz"[12] ständig eine Rolle spielt. Dass die LAA hier allerdings neben ihrer Darstellung als mittlerweile schon erfolgreiche Lehrkraft auch ganz konkrete Beratungsaspekte vorbringt und diese auch hartnäckig in der Interaktion mit dem Fachleiter verfolgt, kann als Verantwortung für den eigenen Lernprozess und als wesentliche Komponente von Selbstwirksamkeitserwartung verstanden werden, die im Sinne Košinárs ausgesprochen günstige Voraussetzungen für die Herausbildung eines „professionellen Selbst" (ebd: 39) bilden.

[12] Für diese Einschätzung zur UNB bedanke ich mich bei Nora Katenbrink.


BY

9 Die Sicht der Referendarin

Mittels einer kommunikativ angelegten Sprachanalyse wurden die jeweiligen Positionierungen der Referendarin und des Fachleiters rekonstruiert. Verglichen mit den Ergebnissen Košinárs zu den Professionalisierungsverläufen von LAA konnte gezeigt werden, dass die Positionierungen der Referendarin diese als selbstbewusste und an der eigenen Ausbildung aktiv partizipierende LAA ausweist.

Im Folgenden soll untersucht werden, wie die LAA die Interaktion mit ihrem Fachleiter selbst einschätzt.

9.1 Das Nachträgliche Laute Denken (NLD)

Mit der Methode des NLD wird innerhalb dieser Untersuchung eine weitere Sicht auf die UNB ermöglicht, nachdem zunächst das Geschehen selbst dargestellt und analysiert wurde. Von besonderem Interesse ist dabei, ob sich die Analyse der Positionierungen, wie sie sich in der UNB zeigen, hier wiederfinden lassen und wie die Referendarin vor allem auf die Positionierungen ihres Fachleiters in dieser UNB reagiert.

Das „Laute Denken“ ist im Anschluss an Bühler eine Methode, die es erlaubt, kognitive Prozesse erfahrbar zu machen.

Nach Weidle und Wager (1994: 81) besteht diese Methode darin, dass eine Versuchsperson gebeten wird, „laut auszusprechen, was ihr in einer bestimmten Situation … durch den Kopf geht.“ In der Denkpsychologie wurde die Methode entwickelt, „um herauszufinden, welche kognitiven Prozesse sich beim Problemlösen abspielen.“ … „Dabei wird das Verhalten und Erleben von Menschen direkt

A. Bührig-Hollmann, *Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-41121-3_9

aus dem Interaktionszusammenhang heraus exploriert“[1], entweder während sie sich in einer Anwendungssituation befinden, z. B. eine Aufgabe lösen oder wenn sie eine Situation beobachten und verbalisieren, was ihnen dabei durch den Kopf geht.

Einzug gehalten hat die Methode der videounterstützten Rekonstruktion kognitiver Prozesse auch im Bereich der Unterrichtsforschung, um herauszufinden, welche Kognitionen das Handeln von Lehrer:innen und Schüler:innen begleiten bzw. steuern.

Beim retrospektiven Lauten Denken werden mithilfe von Film- oder Tonaufnahmen als „stimulated recall“ Gedanken nach einer Handlung beschrieben. Weidle und Wagner, die im Zuge ihrer Unterrichtsforschung die Methode des „Nachträglichen Lauten Denkens“ eingeführt haben, unterscheiden dabei verschiedene Inhalte, die den Versuchspersonen (Vpn) beim Anblick von Filmaufnahmen durch den Kopf gehen:

> „Die Vpn sprechen oft nicht nur ihre *Gedanken* [Herv. i. O., A. B.-H.] laut aus, sondern berichten auch über ihre Wahrnehmungen (‚ich sehe gerade …‘) und Gefühle oder Empfindungen (‚jetzt ärgere ich mich …‘). Hinzu kommt, dass sie oft ihre eigenen Gedanken und ihr Verhalten kommentieren.“ (Ebd.: 82)

Damit wird allerdings auch schon eine Schwierigkeit der Methode des Lauten Denkens angedeutet: Die Autorinnen sprechen hier von einem „Kapazitäts- bzw. Auswahlproblem“ (ebd.: 84), denn man kann sich leicht vorstellen, dass nicht alles, was gedacht wird, auch ausgesprochen werden kann. Je nach Versuchskontext und Persönlichkeit scheinen die Verbalisierungstendenzen hinsichtlich ihrer Auswahl, Fülle und Qualität stark zu variieren.

Zudem kann man nicht davon ausgehen, dass alle mentalen Inhalte dem menschlichen Bewusstsein zugänglich sind, etwa bei Routinetätigkeiten. Auch Silberer (2005:5) äußert sich kritisch zur internen Validität der Methode, da die Versuchspersonen in der Lage sein müssten,

> „ihre Gedanken wahrzunehmen, diese Wahrnehmungen bis zur Artikulation zu speichern, während des Artikulationsprozesses auf diesen Speicher zurückzugreifen und schließlich das Gedachte in verständliche Worte zu fassen.“

Ein wesentlicher Gesichtspunkt bei dem Einsatz der Methode des Nachträglich Lauten Denkens ist der zeitliche Abstand zur Aufnahmesituation. So stellen

[1] http://www.spektrum.de/lexikon/psychologie/lautes-denken/8566 (10–03-14) (Stangl, 2019) [Zugriff 25.03.2019]

Wagner et al. fest, dass man davon ausgehen muss, dass ein Teil dessen, was aufgenommen wurde, in der Zwischenzeit von den Probanden schlicht vergessen wird. Dies um so eher, je mehr Zeit zwischen der Aufnahme und der Selbstbeobachtung liegt. Allerdings konnten die Autorinnen feststellen, dass die Vpn „sich besonders bei für sie schwierigen Unterrichtssituationen hinterher subjektiv sicher“ sind, daß sie das, was sie im NLD berichten, tatsächlich im Unterricht gedacht haben“ (ebd.: 98).

Für die hier vorliegende Erhebung besteht die Möglichkeit des Erinnerns, weil davon auszugehen ist, dass vor allem die problematischen Stellen aus der videographierten UNB erinnert werden und zum nachträglichen Denken anregen.

Die Forscher:innen benutzen spontane Reaktionen bei der Beobachtung des Videomaterials, „um ausführlichere Verbalisierungen nicht zu behindern“ (ebd.: 13) und gleichzeitig die „handlungssteuernden kognitiven und emotionalen Prozesse“ (Wahl 2006: 67) in komplexen und herausfordernden Situationen untersuchen zu können.

Bei der Methode des Nachträglich Lauten Denkens (NLD) kommt es in der vorliegenden Untersuchung vor allem darauf an, eine Erhebungssituation herzustellen, die möglichst wenig steuernden Einfluss auf die Referendarin ausübt, damit diese sich authentisch zu ihrem eigenen Verhalten und dem ihres Ausbilders verhält.

Im Sinne einer „sozialen Erwünschtheit“ könnte die Tatsache, dass sich die Referendarin in einem Ausbildungsverhältnis befindet, die Ergebnisse beeinträchtigen, vor allem dann, wenn die LAA damit rechnen müsste, dass mit ihren Daten nicht sensibel umgegangen wird. Da allerdings zum Zeitpunkt der Erhebungssituation die Referendarin ihre Ausbildung bereits erfolgreich beendet hat, ist mit dieser Sorge nicht zu rechnen. Zudem ist Frau Henke ausführlich darüber aufgeklärt worden, zu welchem Zweck die Untersuchung dient und in ausführlichen Gesprächen zum Kontext der gesamten Untersuchung zeigte sie sich besonders interessiert an der inhaltlichen Auswertung und einem möglichen Nutzen für die Referendar:innenausbildung.

Wagner und ihre Mitarbeiterinnen gingen bei ihren Aufnahmen mit der Methode des NLD so vor, dass sie die aufgezeichneten Schulstunden den Vpn vorspielten. Dabei wurde das Videoband in kurzen Abständen (kleinere Sinneinheiten etwa alle 40 Sekunden) immer wieder angehalten und die Schüler:innen wurden gefragt: „Was ist Dir (Euch) an dieser Stelle durch den Kopf gegangen?“ (Weidle &Wagner 1994: 98). Sie hielten das Video auch immer dann an, wenn die Beteiligten durch eine Reaktion anzeigten, dass sie zu einer Situation etwas sagen wollten.

Analog zu der Methode des Nachträglich lauten Denkens entwickelte Breuer (2000: [4]) im Rahmen der beruflichen Kompetenzentwicklung therapeutischer Berater:innen ein ähnliches Verfahren, das ihm erlaubt mit sog. Selbstkonfrontations-Interviews die „Sicht der Subjekte“ als „Expertise der Betroffenen“ zu nutzen.

Die Expertise der Betroffenen soll auch in der hier dokumentierten Situation zum Tragen kommen. Es wird dabei davon ausgegangen, dass ähnlich wie bei Wagner et al. vor allem emotional bedeutsame Stellen des Videomaterials erinnert werden können, bzw. in der Retrospektive eine (erneute) Resonanz erfahren.

Die Ausgangsfrage der hier vorgestellten Erhebung lautete: „Was kommt Ihnen bei der Beobachtung der UNB jetzt in den Sinn? Bitte teilen Sie alles mit, lassen Sie möglichst auch keine flüchtigen Einfälle aus.“ Die Referendarin war gespannt, ob sich ihre Erinnerungen mit Hilfe des Videomaterials schnell einstellen würden, äußerte aber die Vermutung, dass diese Erfahrungen gut in ihrem Gedächtnis verankert seien und dass der Grund dafür vor allem in der hohen Belastung der Unterrichtshospitationen und den UNB liege. Es wurde sich für das weitere Vorgehen darauf geeinigt, dass die Referendarin die Aufnahme der videographierten UNB immer dann stoppt, wenn sie eine Stelle im Videomaterial erwähnenswert findet. Ihre Äußerungen wurden mit einem Audiogerät aufgenommen. An manchen Stellen des Materials stellte ich im Anschluss an ihre Äußerungen inhaltliche Nachfragen, wenn wesentliche Aspekte für das Forschungsvorhaben berührt wurden.

Im Folgenden geht es nicht um die Frage, ob das Nachträglich Laute Denken die im Moment der Aufnahme ablaufenden kognitiven Prozesse tatsächlich repräsentiert. Insofern kann man den zeitlichen Abstand zwischen der UNB selbst und dem Betrachten der Aufzeichnung hier vernachlässigen.

9.2 Die Reaktionen der LAA auf die UNB

Die Kommentare, die die Referendarin bei der Ansicht der aufgezeichneten UNB äußert, übertreffen in ihrer Quantität (47:22 Minuten) die der UNB (37:33).

Beim Betrachten der Videoaufzeichnung fallen der Referendarin mehrere Aspekte dieses Beratungsgespräches auf, die sie als Reaktion auf die Videoaufnahme spontan benennt. Es lassen sich dabei inhaltlich mehrere Aspekte unterscheiden. Im Folgenden sollen zunächst die Aspekte dargestellt werden, die mehrfach wiederholt werden und damit als wesentliche Aspekte oder, in den Worten Kruses (2015: 470), als „Erzählfiguren bzw. Gestalten“ ihrer Beobachtungsnarration gelten können. Als „Faustregel“ zur Selektion des erhobenen

Datenmaterials (vgl. Deppermann 2008a: 36) empfiehlt es sich generell, vor allem die Passagen aus Gesprächen zu wählen, in denen sich die Gesprächsbeteiligten ausdrücklich auf die interessierenden Phänomene beziehen, was im vorliegenden Kontext solche Äußerungen der Referendarin sind, in denen ihre Involviertheit oder gar Betroffenheit zur Videoaufzeichnung erkennbar werden. Es wird davon ausgegangen, dass gerade diese Episoden gut erinnert werden.

Zudem werden im Sinne von „sprachlichen Aufmerksamkeitsebenen“ (Kruse: ebd. 471) auch Besonderheiten der Wortwahl untersucht. Auf der Ebene der Lexik spielen dabei die „subjektive Bedeutungskonstruktionen“ eine prominente Rolle, die …vor allem metaphorisch strukturiert“ (ebd: 473) sind. Die „figurative Sprechweise“, verweist in vielen alltagssprachlichen Zusammenhängen, so Herbrik (2014: 158 ff), auf Situationen, in denen Emotionen eine große Rolle spielen.

9.2.1 Das Warten auf die „Gewitterwolke“

Während die Referendarin ihre eigene Reflexion zur Stunde beobachtet, beginnt sie mit ihrer Kommentierung des aufgezeichneten Geschehens.

Tabelle 9.1 Warten auf die Gewitterwolke[2]

5	R 1:	Wenn man die reflexionspunkte nennt, [ganz am anfang], achtet man eigentlich [schon]	→ 2 Temporal-Adverbiale
6		[das erste MAL] auf die reaktion der fachleiter. Dass man da immer [schon] einmal guckt,	→ Diktums-gradierung
7		mit den augen so, mit den augenbrauen (…)	

Sie beschreibt mit dieser Äußerung, auf was sie während der UNB geachtet hat. Nach der Reflexion der gehaltenen Unterrichtsstunde richtet sie ihre Aufmerksamkeit darauf, wie der Fachleiter auf ihre Reflexion reagiert.

Die gleich zweifache Verwendung (Z. 5 f.) von Temporaladverbialien, in Kombination mit der ebenfalls wiederholten Diktumsgradierung „schon“ zeigen in dieser ersten Reaktion auf das Videomaterial, wie bereits am Anfang der eigenen

[2] Die Zeilenzählung folgt der Zählung des Transkripts.

Reflexion versucht wird, die Reaktion des Fachleiters einzuschätzen. Die Diktumsgradierung „schon" verdeutlicht dabei, dass es sich bei der Bemühung um das frühe Abschätzen der Fachleiterreaktion um etwas handelt, dass nach Zifonun (1997: 894) „vor dem Erreichen eines Standardwerts" liegt. Dieses erste Abschätzen stellt verglichen mit dem Standardablauf der UNB insofern eine Abweichung dar, weil zu diesem Zeitpunkt die Referendarin üblicherweise erst einmal die Struktur ihrer Stellungnahme vorstellt. Die inhaltliche Ausführung der vorgestellten Aspekte folgt erst danach. Doch schon hier, bei der Bekanntgabe der Reflexionsaspekte, scheint die LAA genau darauf zu achten, wie der Fachleiter auf ihre Reflexion reagiert. Nach der Reflexion sollte zunächst eine kurze Rückmeldung zur Stellungnahme im Hinblick auf ihre formale Gestaltung erfolgen. Erst bei dem Abgleich der Beratungsaspekte wäre zu erwarten, dass die Referendarin erführe, welche Eindrücke der Fachleiter zur Stunde hat, indem er entweder Themen benennt, die die Referendarin noch nicht benannt hat oder aber ihre Themenwahl bestätigt.

Der Ausdruck „*das erste MAL*" in der Äußerung „*achtet man eigentlich schon das erste MAL auf die reaktion der fachleiter*" (Z. 5,) kündigt laut Duden an, dass es sich hierbei um „durch eine bestimmte Angabe oder Reihenfolge gekennzeichneter Zeitpunkt eines sich wiederholenden oder als wiederholbar geltenden Geschehens"[3] handelt. Tatsächlich thematisiert die Referendarin schon im übernächsten Kommentar wieder die Reaktion des Fachleiters (Tabelle 9.2).

Diese Äußerungen beziehen sich auf den Anfang der UNB. Die LAA beschreibt ihr eigenes Beobachtungsverhalten während ihrer Stundenreflexion. Dabei fällt ihr auf, dass sich schon bei ihrer Reflexion die antizipierte Reaktion des Fachleiters auf ihre Reflexion auswirkt. Dass das Beobachten des Fachleiters dabei kein Zufallsprodukt ist, sondern von ihr systematisch betrieben wird, verdeutlichen die mehrfach verwendeten Frequenzadverbien „immer" (Z. 17) und „immer wieder" (Z. 23), die (vgl. Zifonun: 1141) die „Häufigkeit des Auftretens von Sachverhalten" angeben. Am Anfang der Videoaufzeichnung bemerkt die Referendarin, dass sie schon bei der Bekanntgabe der Reflexionsaspekte „das erste MAL" (Tabelle 9.1, Z. 6) die Reaktion des Fachleiters registriert. Die Präpositionalphrase deutete an, dass „gleichartige Ereignisse" (ebd.: 1141) zu einem späteren Zeitpunkt folgen werden. Damit wird deutlich, dass es sich nicht um eine einmalige Beobachtung oder Wahrnehmung möglicher Anzeichen für eine Reaktion auf die gezeigte Stunde handelt (Tabelle 9.3).

[3] Https://www.duden.de/rechtschreibung/mal_zeitpunkt (Zugriff am: 12.02.2021.

Tabelle 9.2 Blick auf die Reaktionen des Fachleiters

16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26	R 3:	ja man guckt sehr verSTÄRKT auf die reaktion vom fachleiter. Jedes nicken und was da AUFgeschrieben wird registriert man . und man überlegt IMmer schon . ja okay . war das jetzt gut. War das jetzt irgendwie schlecht? Warum wird das mitgeschrieben? Ich glaub es ist einfacher, es würde einfach alles mitgeschrieben (lacht). Dass man dadurch einfach weniger irgendwie abgelenkt würde oder es würde gar nichts mitgeschrieben oder aufgenommen oder so. Ich weiß es gar nicht. Aber zum Beispiel im eXAMEN wird ja alles mitgeschrieben einfach und weniger reaktion und das hat mich weniger rausgebracht, muss ich ganz ehrlich sagen und so sieht man ja immer auch wieder, man guckt ja auch immer, was MACHT der denn jetzt? Schreibt der jetzt mit, nickt er, was tut er da eigentlich gegenüber? Dass da einfach schon ganz viel Reaktion in meiner eigenen Reflexion einfach da ist.	→ Intensitäts-partikel → Frequenz-adverb → Frequenz-adverbien

Tabelle 9.3 Knackpunkt der Beratung

27	R 4:	Genau. Also hier ist jetzt quasi dann der knackpunkt kurz nach der reflexion, wenn	→ Lokaldeixis → Wortwahl
28		man dann quasi abwartet, ob jetzt gesagt wird, ja ist okay so oder ne, so geht's	
29		irgendwie nicht . weil dann ja auch bald die beratungsaspekte aufgestellt werden,	
30		worum es jetzt wirklich geht und man so die erste reaktion vom fachleiter erhält, was jetzt wirklich gut gelaufen ist, was nicht.	→ Satzadverbiale

Die Referendarin markiert mit „hier" die Stelle in der UNB (Z. 27), in der der Fachleiter zum ersten Mal das Wort an sie richtet. Entsprechend dem vorgesehenen Ablauf der UNB nähert man sich aus Sicht der Referendarin dem kritischen Punkt – dem Abgleich der Beratungsaspekte und damit auch einem möglichen Kritik- bzw. Beratungsaspekt aus Sicht des Fachleiters. Für diesen Abschnitt im Gesprächsverlauf wählt die LAA hier den Begriff „Knackpunkt", der laut Wörterbuch der deutschen Sprache[4] die „entscheidende" Stelle markiert, von der „etwas Bestimmtes abhängt". Dass hier das Entscheidende zu erfahren sein wird, betont die Referendarin durch den wiederholten Gebrauch der assertiven Satzadverbiale „wirklich" (Z. 30 f.). Sie drückt damit aus, dass es vor allem um diese Einschätzung der Stunde geht und damit um seine Rückmeldung, was an der Stunde positiv bzw. negativ zu bemerken ist.

Es ist zu diesem Zeitpunkt allerdings noch nicht üblich, dass sich die LAA und der Fachleiter zu den Beratungsaspekten austauschen. Es steht erst noch die Positivrunde an.

Doch die Positivrunde kann die LAA kaum als Wertschätzung erleben. Sie kritisiert, dass in der Positivrunde die positiven Informationen, die man bekommt, kaum gewürdigt werden können, weil man es eigentlich kaum abwarten kann, dass das Entscheidende, die Einschätzung des Fachleiters, endlich zur Sprache gebracht wird (Tabelle 9.4).

Die Zeitadverbiale (Z. 41) zeugt davon, dass es für die Referendarin vor allem um diese entscheidenden Hinweise des Fachleiters geht, auf die sie wartet.

[4] Https://www.dwds.de/wb/knackpunkt (Zugriff am 13.02.20219).

Tabelle 9.4 Kritik an der Positivrunde

41	R 6:	„und man wartet eigentlich nur die GANze zeit darauf, weil man weiß, das kommt	→ Zeitad-Verbiale
42		ja einfach noch. Man weiß, das positive ist ein GANZ kleiner aspekt eigentlich nur von	→ Diktums-Gradierung
43		diesem ganzen. Und die breitseite kommt und eigentlich wird man grad nur son	→ Wortwahl → Gegensatz
44		bisschen gepampert, weil man kennt ja wies abläuft	

Die Diktumsgradierung „noch" (Z. 42) zeugt von dieser Erwartung. Mit dieser Gradierung wird eine Skala beschrieben (vgl. Zifonun 1997: 884), auf der die zeitliche Position eines vermuteten oder erwarteten Wertes angegeben wird. „Was noch der Fall ist, hätte man zum fraglichen Zeitpunkt bereits als abgeschlossen erwartet" (ebd.). Damit ist „noch" auf einen Zeitpunkt bezogen, der hinter dem erwarteten „Ereigniszeitpunkt" liegt, seine „Hervorbringung" (ebd.) fehlt noch. Die zeitliche Einordnung der Ereignisse scheint aus der Sicht der Referendarin nicht in der für sie angemessenen Reihenfolge zu verlaufen.

Die Ereignisse, die zeitlich vor der „Breitseite" (Z. 43) liegen, scheinen offenbar nur „kleine Aspekte" (Z. 42) zu sein. Die Bedeutung von „Breitseite" scheint vor allem negativ verwendet zu werden. Unter einer „Breitseite" versteht man „das gemeinsame Abfeuern der Geschütze an einer der beiden Längsseiten eines Kriegsschiffes. Die Breitseite ist das bevorzugte Schussverfahren des Linienschiffes."[5] Auch außerhalb von Marinekontexten wird der Begriff „Breitseite" im Sinne eines (verbalen) Angriffs verwendet.

Wesentlich scheint hier zu sein, dass die Erwartungshaltung derart drängend für die Referendarin empfunden wird, dass alle anderen Gesprächsinhalte für sie zu einer „Kleinigkeit" verkommen.

Die Qualität dieser Erwartungen, wie sie sich für die Referendarin darstellt, wird noch an weiteren Stellen der Kommentierungen deutlich, von denen zwei weitere Beispiele aufgegriffen werden (Tabelle 9.5).

„Das ganz große aber" (Z: 49) fällt auf der lexikalen Sprachebene auf, da es durch mehrere Eigenschaften eine besondere Betonung seitens der Sprecherin

[5] Https://de.wikipedia.org/wiki/breitseite (Zugriff am 13.02.2021).

Tabelle 9.5 Das ganz große „Aber“

	R 6:	... Und das ist es,	
48		also eigentlich kann man das positive auch gar	
		nicht für sich auskosten oder genießen, weil das	
		GANZ große aber ja über allen köpfen	→ Substantivierung
49		schwebt.	

erfährt. Zunächst sticht hier ins Auge, dass das Adversativ „aber“ in dieser Aussage nominalisiert wurde. Substantivierungen sind (vgl. Zifonun 1997: 28) vor allem bei Adjektiven „die Kleinen“ und Verben „das Singen“ zu finden, seltener bei Adverbien „das Heute“ oder eines Konjunktors, wie es das Adversativ „Aber“ ist.

Innerhalb der hier verwendeten Satzstruktur fungiert das Adversativ „aber“ als Subjekt und nimmt damit nach der IDS-Grammatik Mannheim der Tendenz nach „die semantische Rolle des Agens“[6] ein. Dass ein Subjekt als Agens fungiert, ist zwar nicht in jedem Falle gegeben[7], allerdings kann man in dieser Äußerung nach Eisenberg (2013: 281) davon ausgehen, dass hier das „Aber“ als Agens „den Träger des Geschehens oder Seins“ benennt.

In der Nominalphrase „*das ganz große Aber*“ fungiert der bestimmte Artikel „das“ als Determinierer des Substantivs und dieses wird durch das Attribut „große“ und die Intensitätspartikel „ganz“ noch weiter konkretisiert. Insgesamt wird im weiteren Verlauf das „Aber“ noch mehrmals wiederholt. Auch diese wiederholte Verwendung des nominalisierten Adversativs zeugt von seiner Bedeutung für die Referendarin in dieser UNB.

Dem Adversativ wird innerhalb der hier getätigten Äußerung das Prädikat „schweben“ zugeordnet. Mit diesem Prädikat wird der Gegenstand näher charakterisiert. Dieses Charakteristikum führt die Referendarin im folgenden Verlauf ihrer Kommentierung weiter aus (Tabelle 9.6).

Das erwartete oder antizipierte „Aber“ des Fachleiters, hier als „Gewitterwolke“ (Z. 99) bezeichnet, schwebt seit Beginn der UNB über dem Geschehen. Die metaphorische Ausdrucksweise gilt an dieser Stelle als Markierung für ein

[6] https://grammis.ids-mannheim.de/terminologie/251.

[7] Ausführliche Beschreibung zur grammatischen Rolle des Substantivs in Eisenberg (ebd: 141 ff).

Tabelle 9.6 Gewitterwolke

98 99 100	R 12	STILle kann man in dem moment nicht so gut ertragen, weil man ja eh diese, die geWITTERwolke kommt ja . . (5:50') (*lacht*) sie schwebt ja schon über einem. Wenn man es so ganz plastisch ausdrücken möchte. (*lacht*)	→ Metapher

wesentliches Merkmal der hier vorliegenden Kommentierung.[8] Sie verdeutlicht die Qualität und Bedeutung, die die (antizipierte) Sicht des Fachleiters auf die Unterrichtsstunde für die Referendarin besitzt.

Der bildspendende Bereich der von der Referendarin verwendeten Metapher „Gewitterwolke" verweist auf einen Bereich der Natur, mit dem hier die Situation der erwarteten Rückmeldung zur Stunde in Verbindung gebracht wird. Dabei ist die Wahl dieser Metapher mit dem hier ausgewählten Wetterphänomen alles andere als positiv. Das Gewitter selbst kann als ein bedeutendes Naturereignis gelten. Die Bedrohlichkeit des Gewitters hat Eingang in unserer Sprache gefunden. Ausdrücke wie „vom Donner gerührt" oder „vom Blitz getroffen"[9] zeugen von der Gefahr, die vom Gewitter ausgehen kann. Damit steht das Gewitter für das „Bedrohliche" und „Unkontrollierbare" der Natur, der wir ausgesetzt sind. Dies trifft uns mal plötzlich, aus „heiterem Himmel" oder es kündigt sich schon lange vorher an, beispielsweise durch drohende Gewitterwolken, die den Himmel verdunkeln. Gewitterwolken unterscheiden sich von anderen Wolken vor allem (jedenfalls für Laien) an ihrer Farbe. Die dunklen Gewitterwolken sind auf Grund ihrer Mächtigkeit nicht oder zumindest weniger vom Licht durchdrungen. Die feuchtwarme Luft, die nach oben aufsteigt, wird während dieser Luftbewegung statisch aufgeladen. So baut sich eine immer größere Spannung auf, die sich schließlich in Blitzen entlädt.

Meteorologische Sprachentlehnungen sind, wie Metaphern überhaupt, eine sinnliche Vergegenwärtigung von besonderen Lebenssituationen. Dass das Gewitter in diesem Narrativ als Ankündigung eines drohenden Unheils verstanden

---

[8] Zur Bedeutung von Metaphern vgl. vor allem Abschn. 10.3 dieser Arbeit.

[9] https://www.deutschlandfunkkultur.de/strom-am-himmel-das-ventil-des-wetters-gewitter.2193.de.html?dram:article_id=328267.

werden kann, ist nicht dem Lexem selbst zu entnehmen, als vielmehr der Reaktion, die die Referendarin auf das so beschriebene Phänomen zeigt. Das Gewitter lässt, vor allem mit dem Hinweis auf seine Ankündigung in Form einer sich nähernden Gewitterwolke, die Atmosphäre des Gespräches aus der Sicht der Referendarin als eine atmosphärisch aufgeladene Situation verstehen. Diese Spannung ist negativ konnotiert, *„Und man überlegt immer schon, ja okay, war das jetzt gut, war das jetzt irgendwie schlecht?“* (Z. 17 f.); man möchte, dass sie möglichst bald aufgelöst werden kann. In dieser Situation bleibt die Anspannung und daher beobachtet die LAA ihr Gegenüber weiter sehr aufmerksam:

> *„so sieht man ja immer auch wieder, man guckt ja auch immer, was macht der denn jetzt? Schreibt der jetzt mit, nickt er, was tut er da eigentlich gegenüber? Dass da einfach schon ganz viel Reaktion in meiner eigenen Reflexion einfach da ist.“* (Z. 23–26)

Das ständige Beobachten (vgl. dazu auch Abschn. 12.2.1) lenkt die Referendarin von ihrer eigenen Reflexion ab. Sie bemüht sich, mögliche Reaktionen des Fachleiters zur Rückschau auf ihre Stunde zu antizipieren, um so durch angemessene Reaktionen zu signalisieren, dass sie die richtigen Inhalte bei ihrer Stundenreflexion berücksichtigt.

9.2.2 Die Sprechweise des Fachleiters

Nachdem sich die LAA immer wieder über die Anspannung innerhalb der UNB geäußert hat, kommt sie nach ca. acht Minuten der Videobeobachtung dazu, einen neuen Aspekt zu benennen (Tabelle 9.7).

Das Besondere an der Form des mit „wir tun mal so“ (Z. 137) gerahmten Gesprächsabschnitts ist der damit verbundene Bezug auf etwas Nicht-Anwesendes. Eingeleitet wird die Äußerung mit „und das ist immer dies“ (Z.137). Dabei wird mit dem bestimmten Artikel „das“ das Denotat „dies“ für die folgende Äußerung bestimmt. Das deiktische Determinativ „dies“ verweist auf die nachfolgenden Ausführungen des „wir tun mal so als“. Man kann die Funktion von „dies“ mit Zifonun (1997: 323) auch beschreiben als ein Verweis auf „Elemente außerhalb der Sprechsituation“ um dem Leser oder Hörer eine Orientierung für das weitere Verstehen zu bieten. Gleichzeitig findet sich mit dem Adverb „immer“ ein Hinweis darauf, dass das hier Identifizierte, auf das verwiesen wird, eine gewisse Regelmäßigkeit besitzt und damit der Sprecherin schon bekannt ist.

Tabelle 9.7 Zur Sprechweise des Fachleiters

137	M17	und das is immer dies – wir tun mal so als wüsste der referendar nich worauf er hinaus	→ Artikel-verwendung, → „als -ob-Spiel“
138		möchte – er soll doch ganz klar sagen ich würd sie im Prinzip noch mal in der sozialform .	
139		beraten also dies . ÜBERpädagogisieren mit nem referendar also wir kenn	→ Präpositiona-gefüge
140		die regeln ja alle- und dann SOLL er das auch KLAR ansprechen ich hab das und das gesehen	→ Adverb
141		und nich – wir können ja noch mal überlegen – s is ja dieses/dieses ARZTreden	
142		auch immer – was fehlt uns denn? Ja UNS fehlt erst mal gar nichts – ähm SIE	
143		haben ne beobachtung gemacht, dann nennen sie die auch und schreiben den	
144		beratungsaspekt dann einfach auf, weil sonst geht's ja auch schon wieder in die/in die	
145		form von beratung äh kritik alles, was ja erst wir sind ja immer noch nich in der	
146		POSITIVrunde *(lacht)* . und äh ääh er schweift ja quasi schon wieder ab . da würd ich entweder würd ich dieses ganze mit dem beratungsaspekt weiter nach hinten stellen oder hier	
147		wirklich ganz klipp und klar sagen ich seh hier noch den beratungsaspekt . lassen sie uns	→
148		den doch noch aufschreiben – punkt.	Wiederh. Adverb
149			

Das „wir tun mal so“ kann nach Rakoczy (2009: 74) als „die Mutter aller darstellenden Kunst“ gelten. Scheule (2013: 69) beschreibt in seiner anthropologischen Forschung zum Spiel diese Form des sozialen Agierens als eine häufig auftretende Variante der Kooperation, die in den Begriffen der Spieltheorie als „Spielsituationen“ vielfältig auftritt. Dabei geht Scheule in Anlehnung an John Searle davon aus, dass das Spiel in der empirisch-anthropologischen Forschung zur „Ontologie des Sozialen“ (ebd.: 70) zählen kann. Es ist das Spiel, das uns ontogenetisch auf die verschiedenen „institutionellen Tatsachen“ (ebd.: 71) vorbereitet.

Innerhalb des Spiels, so stellt Scheule (2013: 71) dessen Funktion dar, werden den involvierten „Gegenständen und Personen Funktionen“ zugewiesen. Damit allerdings ein Spiel mit diesen zugewiesenen Funktionen tatsächlich gespielt werden kann, müssen die Funktionszuweisungen von den Mitspielenden in ihrem Status anerkannt werden. Diese „Statusfunktionen“ besitzen nach Scheule eine „deontische Macht“ (ebd.), die die für das Spiel notwendigen „Rechte, Pflichten, Verpflichtungen, Forderungen, Genehmigungen, Ermächtigungen, Ansprüchen und so weiter“ anerkennen. Mit Rückgriff auf Searles Sprechakttheorie betont Scheule, dass die sogenannten „Deklarativa“ jene Sprachakte bezeichnen, mit denen Statusfunktionen zugewiesen werden. „Sie verändern die Welt, indem sie das Bestehen eines Sachverhalts proklamieren und dafür sorgen, dass dieser Sachverhalt besteht.“ (Searle 2012: 26 f., zit. nach Scheule ebd.: 72) Die deklarativen Sprechakte, die in unserer Sprache formuliert werden, besitzen Searle weiter folgend die Form „X gilt im Kontext K als Y“ (ebd. 73). Die Geltung der konstitutionellen Funktion deklarativer Sprechakte schränkt Scheule allerdings ein. Statusfunktionen sind, so Scheule, abhängig von der „dualen Sicht“ von „X als Y“ (ebd: 74). Auch wenn Vereinbarungen dieser Art nicht explizit in einer Äußerungssituation hergestellt werden müssen, sondern nur „mit dem Spielkontext gegeben“ (ebd: 75) sind, kann die wechselseitige Anerkennung dieser Vereinbarung über die Status-Funktion des gemeinsamen „so-tun-als-ob“ zumindest in einigen Fällen als problematisch gelten.[10]

Die Statusfunktion des in diesem Ausschnitt so benannten Spiels „Arztreden“ (Z. 141) verlangt, dass Sprecher und Hörer als Sprechergemeinschaft anerkannt werden („Was fehlt uns denn?“). In Abschn. 8.2.1 ist dies bereits als eine Redestrategie des Fachleiters identifiziert worden. Wiederholt konstruiert dieser in der UNB ein „Sprechergruppenplural“ mit der Verwendung von wir-Formen.

[10] Scheule zitiert in diesem Zusammenhang Habermas’ Diskursethik (1983: 96), in der er bezweifelt, dass das Gegenüber bei dieser Form der Sprechakte als gleichberechtigt gelten kann.

Mit der Identifizierung dieser Redeweise als „Arztreden“ (Z. 141) spielt die Referendarin auf bestimmte Formen der Beziehungsgestaltung in Arzt-Patienten-Gesprächen an. Diese Art der Kommunikation wurde vor allem in medizinischen Kontexten untersucht und scheint seit einer kommunikativen Wende innerhalb dieses Kontextes nach Einschätzung von Ludger Hoffmann (in Zifonun, ebd.: 320) eher „auf dem Rückzug“ zu sein. Von der Referendarin werden hiermit – unabhängig von der gängigen Praxis der Arzt-Patienten-Kommunikation – Äußerungen paternalistisch-abwertender Art beschrieben, die eine gemeinsame Perspektive von Arzt und Patient behaupten.[11]

Interessanterweise ist die Verwendung dieses „wir“ gerade in Lehr-Lern-Situationen anzutreffen. In Lehreräußerungen wie beispielsweise „Wir wollen uns hier diese Zeichnung ansehen“ wird als Verweisgruppe die Lehrerin und die anwesenden Schüler:innen angesprochen. Die Entscheidung darüber, ob in der Gruppenbildung durch die Verwendung der kollektiven Sprecherrolle alle Gruppenmitglieder enthalten sind oder aber vielleicht in bestimmten Fällen der Sprecher, also im schulischen Diskurs der Lehrende als einziger enthalten ist, bleibt durch diese Sprechweise verborgen.

Moll (in: Ehlich et al. 2012: 39) zeigt im Zusammenhang hochschulischer Wissensvermittlung, dass die Verwendung der kollektiven Sprecherdeixis in Lehr-Lern-Situationen die Funktion besitzen kann, den „Prozess der Wissenserarbeitung“ so zu gestalten, dass die Lernenden „explizit miteinbezogen sind.“ Ihrer Einschätzung des kollektiven „wir“ liegt eine Untersuchung Rehbeins (1978: 355; zit. nach Ehlich (ebd.) zugrunde, nach der mit dieser Sprechweise eine „Fokussierung des Hörers auf die eigene Planung des Sprechers“ (ebd.) stattfindet. Lehrer formulieren damit im Unterricht ihren Handlungsplan und machen ihn für die Lernenden transparent.

Die Referendarin scheint jedoch diese Art der schulischen Kommunikation für ihre Ausbildungssituation abzulehnen. Mit der Verwendung des Präpositionalgefüges „Überpädagogisierung“ (Z. 139) kennzeichnet und charakterisiert sie in dieser Sequenz die Art und Weise, wie der Fachleiter mit ihr kommuniziert. Die Präposition „über“ hat im Zusammenhang mit Verben (hier in nominalisierter

[11] Neuere Arbeiten zur Medizinsoziologie (Bührig 2009: 60) kommen zu dem Ergebnis, dass der Gebrauch der kollektiven Sprecherdeixis – das „wir“ – in der Arzt-Patienten-Kommunikation vor allem die Funktion der Normalitätssetzung besitzt. Die ausführenden Personen werden in ihrer Aktantenrolle mit dieser kollektiven Nennung umgangen, die Handelnden werden dabei aus der konkreten Sprechsituation gelöst und der kommunizierte Eingriff wird in einer „situationsübergreifenden Form“ beschrieben. Damit kommt der kollektiven Sprecherdeixis hier eher die Funktion einer Normalisierung der ärztlichen Intervention zu.

Form) einen „transformativen Charakter“ (Zifonun 1997: 1872). Im Zusammenhang mit Verben wie „überkochen“ „überschäumen“ kann ein Übergang zu einem nicht mehr positiven Zustand beschrieben werden. Als Quelle der hier bezeichneten räumlichen Dimensionierung kann dabei die Perspektive der Referendarin gelten, die damit zum Ausdruck bringt, dass diese Art der Kommunikation für sie einen negativen Transfer bedeutet, bei dem der Bereich akzeptierter Pädagogisierung überschritten wird.

Im Gegensatz zu dieser Form pädagogischen Umgangs entwirft die Referendarin als Alternative eine für sie angemessenere Art und Weise, in der der Fachleiter mit ihr sprechen sollte. Eingeleitet durch den in Z. 138 verwendeten Konjunktor „soll doch ganz klar sagen“ wird hier das semantische Verhältnis zu den vorherigen Äußerungen („Wir tun mal so“) näher bestimmt. „Doch“ bezeichnet dabei als Adversativ einen Gegensatz zu der Sprechweise, die oben als „Spiel“ charakterisiert wurde. Dieser Gegensatz wird von der Referendarin in den nachfolgenden Äußerungen genauer ausgeführt. Die von ihr bevorzugte Sprechweise, die sie dabei skizziert, zeichnet sich durch „Klarheit“ aus. Das Adverb „klar“ (Z, 138, 140, 148) wird insgesamt dreimal in diesem Kontext wiederholt und dabei zweimal mit dem Intensitätspartikel „ganz“ (Z. 138, 148) spezifiziert, was einen Hinweis auf die von der Sprecherin gewünschte Norm gibt.

Als Grund für diese Forderung führt die Referendarin in dieser Sequenz aus, dass sie, wie auch die Referendar:innen generell, wisse, worauf der Ausbilder mit seiner Sprechweise „hinaus möchte“ (Z. 137). Sie dagegen möchte dieses Spiel unterbrechen, indem sie eben nicht so tut, als „wüsste der Referendar nich, worauf er (der Fachleiter, A.B.-H.) hinauswill“. Das pädagogische Intervenieren, was in ausgewählten Lernsituationen eine angemessene Form der Kommunikation sein mag, wird von ihr strikt abgelehnt. Stattdessen wünscht sich die Referendarin eine Kommunikation, die ohne Umschweife auf das zu sprechen kommt, was wichtig ist. In diesem Fall wären dies Hinweise zur Sozialform, die für die Schüler:innen ausgewählt werden sollten. Als zukünftige Lehrerin kennt sie „die Regeln“ einer pädagogischen Gesprächsführung, die sie in diesem Zusammenhang als kollektive Sprecherdeixis identifiziert (Z. 141: „wir können ja noch mal überlegen“). Im Gegensatz zu dieser für sie unangebrachten Ausdrucksweise plädiert sie für eine eindeutige Sprecherdeixis seitens des Fachleiters durch die Verwendung des Personalpronoms „ich“ (Z. 140), wobei sie hier die erwünschte Redeweise im direkten Ausdrucksmodus imitiert.

In Z. 142 benutzt die Referendarin in Kontrast zu dem Sprechergruppenplural „uns“ das Personalpronomen „Sie“, mit dem sie, so *Zifonun* (1997: 39) eine Distanzform wählt, mit der eine andere Art der Rollenverteilung in diesem

Gespräch markiert wird. Mit der Aufgabe des Pronomens „uns“ wird die Gemeinschaft einer Sprechergruppe verändert durch eine zweite Gruppe, die der Hörer (du / ihr). Darüber hinaus wird eine weitere Distanz durch die förmliche Anrede „Sie“ hergestellt.

Im weiteren Verlauf ihrer Darstellung erläutert die Referendarin ihre Gründe für die gewünschte Ausdrucksdifferenzierung (Tabelle 9.8).

Die Situation innerhalb der UNB, so führt die Referendarin in dieser Sequenz aus, sei ihnen als Referendar:innen klar. Sie erwarten Kritik an der von ihnen gezeigten Stunde. Die Kommunikation, so fordert sie hier, sollte dabei aber nicht so verlaufen, wie sie üblicherweise im Unterricht selbst häufig vorkommt. Sie erwartet stattdessen eine sachliche Gesprächsführung, die im Kontrast steht zu dem, was sie als „väterlich“ (Z. 163) oder „emotional“ bezeichnet. Mit dem Komparativ „schwerer“ (Z. 166) deutet sie an, dass es natürlich nicht leicht sei, überhaupt kritisiert zu werden, aber diese Kritik wiegt noch einmal „schwerer“, wenn sie in einer Art und Weise ausgedrückt werde, die an eine „väterliche“ Kommunikationsform erinnere. Der Grund für die Steigerung dessen, was hier nur schwer zu ertragen ist, wird am Anfang dieser Sequenz benannt. Der Eindruck, dass etwas mit einem *„so gemacht werden müsste“* (Z. 157), stelle die *„eigene Kompetenz.. in Abrede“* (Z. 156). Der deiktische Ausdruck „so“, der in dieser Phrase auftaucht, verweist dabei auf die Art des „Überpädagogisierens“, von der zuvor die Rede war. Dabei war von der Referendarin zunächst die Art und Weise, das Eigentümliche dieser Redeweise, beschrieben worden. An dieser Stelle führt sie nun aus, warum diese Redeweise für sie nur „schwerer“ zu ertragen ist.

Der Ausdruck, dass mit einem etwas *„so gemacht werden müsste“* stellt die Person, um die es in dieser Äußerung geht, als jemanden dar, mit dem in gewisser Weise zu verfahren ist. Die Passivkonstruktion in dieser Äußerung, die nach Eisenberg (2013: 122) vor allem die „Syntaktisierung einer agenslosen Konstruktion“ ermöglicht, stellt mit dieser Konstruktion die Handlung als Ereignis in den kommunikativen Vordergrund der Aussage. „Sie dienen zur Darstellung von Ereignissen, die von jemanden verursacht (oder … kontrolliert) sind“ (ebd.). Damit wird deutlich, was als das Störende an der kritisierten Kommunikationsform wahrgenommen wird. Ein Agens, das in dieser Äußerung nicht weiter benannt wird,[12] gestaltet die Situation der UNB in einer Weise, die Kontrolle am Objekt der Handlung (also der LAA) ausübt, in diesem Fall hinsichtlich der Gestaltungsweise der kommunikativen Form während der UNB. Wenn aber

[12] Mit dieser Entpersonalisierung oder Aussparung des Agens wird ein Hinweis auf die Allgemeinheit dieser Kommunikationsform gegeben.

Tabelle 9.8 Gewünschte Ausdrucksdifferenzierung

155	M 19	das problem ist ja, das wir . die . mechanismen	
		dahinter ja eigentlich kennen warum .	
		man das so macht . und dann wird einem find ich	
156		seine/seine eigene Kompetenz	
		bisschen abrede gestellt – dass das so . mit einem	→Passiv-konstruktion
157		gemacht werden müsste.	
		Also wir wissen ja . was das für ne situation grade	
158		ist, wir wissen was jetzt kommt und dann muss	
159		man mit mir nich son/son/son hokusPOKUS	
		quasi veranstalten ja so von wegen: ja haben	
160		sie das denn SELber überhaupt gemerkt oder so	
		sondern na ja wenn ich's a) den	
161		beratungsaspekt gewusst WÄRE wenn ich es	
		genannt Hätte, hätt ich's ja genannt	
162		*(schmunzelt)* hab ich aber scheinbar nich – also	
		könn sie mir das ja ganz norMAL un	
163		sachlich sagen und müssen nicht auf son ne	
		väterliche . eh emotionale basis da ran weil	→ Kontrast
164		ich finde den kontakt hat man zu den fachleitern	
		auch einfach nicht. Die beNOTEN einen	
165		und dann ist dieses/dieses so SEHR FREUNDlich	
		befreundetsein wollen find ich immer	
166		schwerer zu ertragen als dieses rein sachlich	→ Komparativ
		objektive ich hab das und das beobachtet	
167		da müssen wir einfach noch mal drüber sprechen.	
		So dieses ganz klarer halt irgendwie	

jemand mit den Regeln dieser Verhaltensweise selbst vertraut ist, und das sind angehende Lehrer:innen, dann wird es verständlich, wenn sie es ablehnen, so behandelt zu werden, wie üblicherweise Schüler:innen behandelt werden, von denen man annimmt, dass diese Verfahrensweise für sie förderlich ist.

Ein weiterer Grund dafür, warum die beschriebene Kommunikationsweise nur „schwer" zu ertragen ist, könnte auch darin bestehen, dass die Referendarin mit dieser Ausdrucksform eine persönliche Nähe zum Hörer unterstellt, wie sie etwa in familiären Beziehungen typisch ist. Die kollektive Sprecherdeixis „uns" und „wir", die im familiären oder freundschaftlichen Kontext anzutreffen ist, lehnt sie für die UNB eindeutig ab. Hier geht es aus ihrer Sicht um eine klare Trennung der Rollen, auf der einen Seite sie als Auszubildende und auf der anderen Seite der ausbildende Fachleiter, von dem sie auch benotet wird.

…„*also könn Sie mir das ganz normal und sachlich sagen*" (Z. 162 f.) kann man insgesamt als Hinweis lesen, dass die Referendarin keine besondere Kommunikationsform, Ausdrucksweise oder kommunikatives Spiel wie „wir tun so als" wünscht.

Mit der erwünschten Anerkennung von Ausbilder:innen, dass die LAA kompetent genug ist, eine sachliche und objektive Rückmeldung zu erhalten, lässt sich aus der Sicht dieser Referendarin Kritik deutlich leichter annehmen und verarbeiten, als wenn diese Kritik in einer besonderen, vielleicht vorsichtigen und pädagogischen Weise transportiert wird.

9.3 Zusammenfassung der Ergebnisse des NLD

Es zeigt sich, dass die Beobachtung der aufgezeichneten UNB bei der Referendarin sehr detaillierte Erinnerungen an die zurückliegende Situation evozierte. Auch wenn an dieser Stelle nicht völlig geklärt werden kann, ob die geäußerten Eindrücke beim Betrachten des Datenmaterials denjenigen entsprechen, die die LAA auch in der Ausbildungssituation selbst erlebt hat, bieten ihre Kommentare doch einen wertvollen Hinweis auf ihre Einschätzung zur Interaktion mit ihrem Fachleiter.

Hervorgehoben werden sollen hier vor allem die Ergebnisse, die im Hinblick auf die im vorigen Kapitel erarbeiteten Positionierungen der Referendarin bedeutsam sind. Damit treten zwei Beobachtungsinhalte in den Vordergrund: Zum

einen ist auffallend, dass die Referendarin an einer Stelle ihr eigenes Verhalten kommentiert. Sie bemerkt ihre eigene Anspannung und kommentiert diese ausführlich. Ein anderer Aspekt betrifft die Gesprächsführung des Fachleiters.[13]

1. Die Anspannung der Referendarin:
Die Spannung, die dadurch wächst, dass die LAA erst nach ihrer Reflexion erfährt, ob sie aus Sicht der Fachleitung die wesentlichen Punkte angesprochen hat, beeinflussen ihre eigenen Ausführungen erheblich. Die „*drohende Gewitterwolke*" wird von Anfang an erwartet und man würde sie am liebsten schon zu Beginn des Gespräches über sich ergehen lassen. Das hätte den großen Vorteil, dass die Mitteilungen, die im Vorfeld dieser Gewitterwolke untergehen, mehr Aufmerksamkeit bekommen könnten. So könnte nach Meinung der LAA die Positivrunde ganz anders wahrgenommen werden, eben nicht nur als „Abdämpfung" der erwarteten Fachleiterkritik, sondern tatsächlich als Anerkennung dessen, was aus Ausbilderperspektive schon an Fähigkeiten und Kompetenzen bei der Auszubildenden festzustellen ist. So wirkt die Nennung der positiven Aspekte lediglich wie eine Vorbereitung auf die Kritik, die unweigerlich folgen wird.

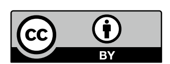
2. Die Gesprächsführung des Fachleiters:
Es gibt ein weiteres wichtiges Ergebnis aus der Mitschau der Videographie. Frau Henke beklagt mehrfach die Gesprächsführung ihres Ausbilders. So kritisiert sie die Verwendung des Sprecherplurals als „väterlich", als unglückliche paternalistische Ausdrucksweise. Eine gewisse Distanz zwischen den Sprechern fände sie als angehende Lehrkraft angenehmer, zumal ihr diese Sprechweise, wie sie im Unterricht zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen häufig vorkommt, eine unattraktive Positionierung zuweist.

Darüber hinaus ärgert sie sich über die Fragetechnik ihres Ausbilders, die sie als „Hokuspokus" entlarvt, weil ihr während dieses Ausbildungsgespräches sicher nicht die Dinge einfallen, die sie weder bei der Planung noch bei der Durchführung der Unterrichtsstunde berücksichtigen konnte. Die Beratungsinhalte, nach denen der Fachleiter sie hier fragt, waren ja genau die von ihr benannten Beratungsaspekte. Wenn zu diesen eigenen Fragen wiederum nur weiter Fragen des Fachleiters gestellt werden, deutet die Referendarin diese Art der Gesprächsführung als „Überpädagogisierung". Damit verbindet sie offenbar die schon herausgestellten „Regiefragen" des Fachleiters als eine Maßnahme, die

[13] Neben diesen genannten zwei Beobachtungen erwähnt die Referendarin eine Fülle von weiteren Besonderheiten dieser UNB, die vor allem die Organisation und aus ihrer Sicht mangelnden Struktur des Gespräches betreffen.

seine Intervention abtönen soll. Doch genau diese vorsichtige Haltung lehnt die Referendarin ab. Sie möchte nämlich als eine Person gelten, der die Wahrheit oder zumindest ein Urteil und auch eine klare Antwort zugemutet werden kann.

Berücksichtigt man das Bedürfnis, in dieser Weise wahrgenommen zu werden, dann kommt man zu dem Ergebnis, dass die Selbstpositionierung als erfolgreiche und aktiv handelnde Lehrkraft, wie sie in der Interaktion zwischen LAA und Fachleitung nachgewiesen werden konnte, von der Referendarin als Anspruch für die Ausbildung im VD bestätigt wird.





Die Gruppendiskussion – Bilder über Bilder

10

Nachdem bisher aus unterschiedlichen Perspektiven auf die UNB als wesentlichem Ausbildungselement der Referendarausbildung geblickt wurde, wird als eine weitere Datenquelle eine Gruppe von Referendar:innen zu Wort kommen. Ziel dieses erneuten Zugangs ist es, eine größere Bandbreite von Auszubildenden mit unterschiedlichen Unterrichtsfächer und damit auch unterschiedlichen Fachleitungen zu berücksichtigen. Die Daten wurden während einer Gruppendiskussion im Kernseminar erhoben.

10.1 Die Gruppendiskussion

Innerhalb der sozialwissenschaftlicher Forschungspraxis folgt der Einsatz von Gruppendiskussionen unterschiedlichen Zielsetzungen. Wesentlich ist bei diesem Verfahren die Alltagsorientierung und damit die Möglichkeit, Einblicke in die Lebenswelt der Befragten zu erhalten. Anders als bei standardisierten Befragungen, bei denen aus Gründen der Vergleichbarkeit Antwortoptionen im Hinblick auf Merkmalsausbildungen operationalisiert werden müssen, bietet dieses Verfahren für die Beteiligten einen „wertvollen Erfahrungs- und Ausdrucksraum" (Kühn & Koschel 2011: 35).

Der Vorteil der Gruppendiskussion besteht gerade darin, komplexe „Einstellungs-, Wahrnehmungs-, Gefühls-, Orientierungs- und Motivationsgeflechte von Menschen und Gruppen … zu explorieren (ebd.: 33)".

Bezogen auf den hier vorliegenden Kontext kommt dem Verfahren der Gruppendiskussion besondere Bedeutung zu, da die Gruppe für die Herausbildung ggf. unterschiedlicher Sichtweisen und Vorstellungsinhalte Gelegenheit zum Austausch bietet. Eine Erläuterung, inwiefern und auf welche Weise die Anwesenheit von Zuhörern das Denken unterstützt, findet man beispielsweise

A. Bührig-Hollmann, *Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-41121-3_10

bei Lev Vygotsky. Ausgehend vom kindlichen egozentrischen Sprechen liegt, so Vygotsky, der Sinn des Sprechens darin, „dass unklare Vorstellungen, indem man sie äußert und dadurch in ein geordnetes zeitliches Nacheinander bringt, für einen selbst klarer werden" (nach Raible 2004: 195). Man fühlt sich an Kleist Gedanken zur „allmählichen Verfertigung der Gedanken beim Reden" erinnert, denn offenbar spielt die Rolle des Zuhörers für den Sprecher hinsichtlich geschickter Interventionen nur eine untergeordnete Rolle. Es sind nicht die Fragen, mit denen der Hörer den Sprechenden auf einen Punkt hinführt.[1] Es ist das Zuhören selbst, das den Sprecher zum Ausdruck seiner Gedanken motiviert.

Im Kontext der Potsdamer Studie zur „Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung" greift auch Wernet (2006) auf Material aus einer Gruppendiskussion zurück, da ihm die Qualität der in diesem Rahmen getätigten Äußerungen besonders authentisch erscheint. So fand er im Rahmen einer offen geführten Gruppendiskussion ein Motiv vor, „dessen Gewicht nur schwer durch quantifizierende Forschung" (ebd: 197) zu ermitteln gewesen wäre. Die von Flick (2017) beschriebenen Vorteile des Gruppendiskussionsverfahrens treffen auch im Rahmen der hier videographierten Diskussion des Kernseminars zu. „Realgruppen", so stellt Flick in Anlehnung an Nießen (1977, zit. nach Flick, ebd: 252) fest, bieten vor dem Hintergrund „einer gemeinsamen Interaktionsgeschichte im Hinblick auf den Diskussionsgegenstand" (ebd.) den Vorteil, dass nach der Eingangsstimulierung die Gruppe die Diskussion selbstständig führt. Diese „Lebendigkeit und Selbstläufigkeit" ist dabei, so Przyborski & Wohlrab-Sahrs (2014: 95), ein großer Vorteil, da sich die Diskussion „wie von selbst einstellt" und die Behandlung des Themas in der Weise und mit den thematischen Vertiefungen verläuft, wie es die Mitglieder der Gruppe wahrnehmen.

10.1.1 Die Gruppendiskussion im Kernseminar

Die Datenerhebung im Rahmen einer Gruppendiskussion bietet neben den bereits genannten methodischen Aspekten auch den Vorteil, den natürlichen Kontext zu nutzen, mit dem die Referendar:innen innerhalb ihrer Ausbildung vertraut sind. Im Rahmen des Kernseminars treffen sich die LAA vierzehntägig während ihrer gesamten Ausbildungszeit. Die Ausbildungsgruppe kann im Sinne Przyborski &

[1] „Aber weil ich doch irgendeine dunkle Vorstellung habe, die mit dem, was ich suche, von fern her in einiger Verbindung steht, so prägt … das Gemüt, während die Rede fortschreitet, … jene verworrene Vorstellung zur völligen Deutlichkeit aus." (Kleist 1963: 1033).

Wohlrab-Sahrs (2014: 96) als eine „Realgruppe“ gelten, deren Mitglieder sich seit dem Start ihrer Ausbildung seit ca. achtzehn Monaten kennen.

Ein weiterer Vorteil, den die Wahl einer Kernseminargruppe besitzt, liegt in der Zusammensetzung der Kernseminare. Die Referendar:innen eines Kernseminars werden aus verschiedenen Ausbildungsschulen (hier vier Schulen) zusammengefasst und vertreten an den Schulen unterschiedliche Fächer. In dieser Gruppe sind zehn Fächer vertreten. Die Art der Zusammensetzung im Kernseminar ermöglicht damit auch eine größere Bandbreite von beteiligten Ausbilder:innen, sodass man davon ausgehen kann, dass die geschilderten Erfahrungen einen Überblick über die Ausbildungsbedingungen geben.

Am Tag der Videoaufnahme war eine Referendarin erkrankt und eine andere, die aus einer längeren Krankenphase zum ersten Mal wieder im Seminar erscheinen konnte, führte während der Aufnahme die Kamera. Am Gespräch beteiligten sich alle zehn anwesenden Referendar:innen[2].

10.2 Überblick über die Inhalte der Gruppendiskussion

Zunächst wird ein inhaltlicher Überblick über den Verlauf der Diskussion gegeben. Dabei werden die Themen, die im Verlauf der Diskussion angesprochen wurden, sukzessiv vorgestellt und mit einzelnen Zitaten aus der Diskussion ergänzt, um damit ein deutlicheres Bild vom Verlauf geben zu können. Im Anschluss an die inhaltliche Darstellung werden die Themen der Diskussion für einen besseren Überblick tabellarisch zusammengefasst, bevor dann die Analyse der Diskussion erfolgt.

Auf die Eingangsfrage der Moderatorin, was den anwesenden Referendar:innen in der Rückschau auf die von ihnen geleisteten Unterrichtsbesuche und dabei vor allem zu den Unterrichtsnachbesprechungen einfalle, beginnt das Gespräch zwischen den Referendar:innen.

Zu Beginn der Gruppendiskussion betrachtet eine Referendarin den Unterschied zwischen den Unterrichtsnachbesprechungen am Anfang und am Ende ihrer Ausbildung. „*Am Anfang war man noch total . ähm . positiv gestimmt und . konnte auch super viel mitnehmen . das hat einem sehr viel gebracht*“ (Z. 11–12).[3]

Die Einschätzung des positiven Eindrucks wird auf die Anfangszeit der Ausbildung begrenzt. Damit wird angedeutet, dass sich diese Einschätzung

[2] Um die Äußerungen den Referendar:innen leichter zuordnen zu können, werden diese im Folgenden mit Referendar n1, Referendarin n2, abgekürzt.

[3] Zitiert aus dem Transkript der Gruppendiskussion vom 19.06.2019.

im weiteren Verlauf des Referendariats in Richtung eines negativen Eindrucks verändert hat.

Bestätigt wird diese Erfahrung von Referendar 2, der seinen Beitrag auf diese Äußerung bezieht und ergänzt, dass es seiner Meinung nach *„auch ganz stark darauf an(komme), wie . welche Erfahrungen man macht."* Und weiter führt er aus, dass er in einem Fach *„positive Erfahrungen (im) ersten Unterrichtsbesuch gemacht habe … und .. nicht so ganz stark unter Druck gesetzt ist …*" (Z. 16–18). Um zu veranschaulichen, wie stark dieser Druck sein kann, führt er als Beispiel sein zweites Fach an. Bei Unterrichtsbesuchen in diesem Fach haben sowohl der Fachleiter als auch der Schulleiter *„eigentlich immer nur den Vorschlaghammer rausgehauen/äh rausgeholt und auf meinem Kopf drauf rumgehauen . und da kämpf ich jetzt gerade damit äh . dass ich da irgendwas Gescheites zusammenkrieg.*" (Z. 19–21). Referendarin 5 nimmt explizit Bezug auf diese negativen Erfahrungen, wobei sie herausstellt, dass es Unterschiede bei den Fachleitungen gibt, die ihrer Meinung nach „*… auch ganz stark von . dem Charakter der Fachleiter* (abhängen)…" (Z. 47 f.) und sie führt weiter aus, dass sie in einem Fach nach dem UB *„… einfach am Boden zerstört"* (war) (Z. 56). Die hier geschilderten Erfahrungen werden von anderen Referendar:innen zwar mit großem Verständnis zur Kenntnis genommen, aber nicht mit eigenen Erfahrungen bestätigt.

Nachdem Referendarin 1 gleich zu Anfang der Diskussionsrunde die Formulierung des „Mitnehmens" ins Spiel gebracht hat, wird von Referendar 3 darauf hingewiesen, *„dass ja . gefühlt immer mehr Punkte auf der Liste stehen"* (Z. 27). Den Aspekt der unübersichtlichen Fülle von Beratungsaspekten nimmt auch Referendar 6 auf. In einer längeren Ausführung darüber, wie er die UNB zum jetzigen Zeitpunkt wahrnimmt, äußert er, dass er gar nicht so genau wisse, „*wo soll ich denn jetzt anknüpfen?"* (Z. 70). Gemeint sind die Beratungsaspekte, die für die weitere Ausbildung wichtig sind. Er selbst nennt dabei den Grund für diese Orientierungsschwierigkeit: „*Weil man hat halt so viele Punkte gehört . und/irgendwie man schreibt dann teilweise viel auf . aber . was ziehe ich denn jetzt raus?"* (Z. 70 f.).

Im weiteren Verlauf seiner Ausführungen spricht dieser Referendar an, welche Hilfe er sich in dieser Lage gewünscht hätte. „„ *… dass vielleicht unsere Fachleiter .. am Ende noch mal … verbindlich zusammenfassen würde, das und das war gut . in zwei Sätze und dann schau, dass du beim nächsten Mal da und da dran arbeitest"* (Z. 74–77). Auch Referendar 4 äußert, dass es ihm während der UNB schwer gefallen sei, „*den Fokus nicht zu verlieren, weil ja die Eindrücke ja so unglaublich vielfältig sind"* (Z. 87 f.).

Im weiteren Verlauf der Diskussion wird dieser Wunsch mehrmals mit der Begründung geäußert, dass ein großer Vorteil der Beschränkung darin bestünde, für die nach der UNB anzustellende schriftliche Reflexion Sicherheit zu bekommen. Referendar 3 beschreibt die übliche Praxis so, dass die Reflexionsaufgabe

„ohne jegliche . Grundlage also so ins Blaue rein“ (Z. 175 f.) gestellt wird. Zwar werden dann Punkte festgehalten, *„die ich dann . raus mitgenommen habe“ (Z. 178), „diese Punkte muss man „..raushören“, was nicht leicht fällt, „man hat die schönen Zettelchen, aber . was jetzt konkret . sozusagen der Arbeitsschwerpunkt ist, muss man sich ja selber auch noch formulieren“* (Z. 179 f.).

Die schriftliche Reflexion im Anschluss an die UNB nimmt im weiteren Verlauf der Diskussion einen breiten Raum ein (s. dazu auch die Übersicht am Ende des Kapitels). Referendar 9 berichtet, dass die tabellarische Zusammenfassung der UNB von seinem Fachleiter selbst ausgefüllt werde. Dieser nenne auch die Aspekte, die für den Referendar als nächste Ausbildungsschwerpunkte zu bearbeiten sind. Die Entscheidungen des Fachleiters für die Weiterarbeit wird deshalb als hilfreich angesehen, weil *„es sind halt . immer zwanzig Punkte, die man so arbeiten könnte, …“* (Z. 234 f.).

Zudem gibt es offenbar die Schwierigkeit, wenn weitere an der UNB Anwesende zusätzliche Beratungsaspekte benennen, z. B. ein Schulleiter oder eine Ausbildungsbeauftragte (ABB), manchmal scheint es zu einem regelrechten Kampf zu kommen, dann, wenn Teilnehmende der UNB *„ihre Punkte unbedingt reinboxen wollen“* (Z. 328, s. auch Kap. 2). Diese Ergänzungen dienen dann nicht unbedingt den Referendar:innen, sondern scheinen aus Sicht der Auszubildenden eher die Position derer zu stärken, die einen Beratungsaspekt benennen.

Während der Ausbildung geraten insgesamt immer mehr Details des Unterrichts in den Blick. Kritisiert wird von den Referendar:innen im weiteren Verlauf der Diskussion nicht nur die steigende Fülle der Aspekte, die sie bei ihren folgenden UB berücksichtigen und möglichst auch umsetzten sollen. Es geht auch um den Ertrag der Nachbesprechung für die eigene Unterrichtspraxis. Hinweise sollten eher in so allgemeiner Form gegeben werden oder sich auf so allgemeine und grundsätzliche Prinzipien stützen, dass sie exemplarischen Charakter hätten. Damit wäre ein Schwerpunkt benannt, den man auch *„für die nächsten Stunden“* (Z. 140) beachten könnte. So ließe sich leicht feststellen, ob man Fortschritte gemacht habe. Ähnlich äußert sich Referendar 6, wenn er mit Blick auf die Nachbesprechung sagt, *„dass ich da keinen großen Lernertrag drin sehe, weil ich das Gefühl habe, dass man oft nur einfach nur über die eigentliche Stunde spricht … aber das hilft mir manchmal einfach nicht, was ich daraus. Sagen wir mal . allgemein für immer ziehen kann.“* (Z. 259 f.)

Eine andere Art von Schwierigkeit tut sich dann auf, wenn ab dem dritten UB Noten von den Fachleitungen festgelegt werden. Da nicht völlig klar ist, inwiefern und mit wie viel Gewicht auch die Reflexion der eigenen Stunde oder die Nachbesprechung selbst mit in die Benotung einfließen, führt die Erwartung auf

diese Note zu einer belastenden Anspannung innerhalb der Nachbesprechung[4]. So erklärt Referendarin 3 *„wie dieses Gespräch . gestaltet ist… dass ich die die Nachbesprechung eher wie 'ne Art mündliche Prüfung erlebe . wo's darum geht, ich muss jetzt auf die Punkte kommen die äh . die Fachleiterin nicht gut fand"* (Z. 510 f.). Im weiteren Verlauf ihres Redebeitrags stellt die Referendarin die herausfordernde *„Prüfungssituation"*, in der sie *„selber erkennen muss, wo meine Schwächen liegen"* (Z. 527) einer günstigeren Art der Gesprächsführung entgegen. *„…, dass der Fachleiter da halt auch wirklich viel mehr . einfach . von sich dann sagt, dass es nicht zu so'm Rätselraten wird"* (Z. 521f.). Der Begriff wird auch später von Referendar 4 verwendet (in Z. 622: *„nicht erraten, was der Fachleiter gerne…"* und noch einmal in Z. 626). Die Konsequenz aus der vorhandenen Anspannung liegt für Referendar 4 darin, dass man innerhalb der UNB dann *„…wirklich wegkommt von diesem individuellen Ertrag d/des/des Gesprächs hin zu son 'ner sozial Erwünschtheit von Antwort … und ich dann wirklich in dieses Raten anfange … und dann entfernt man sich wirklich komplett von den Ideen und äh . oder von den . eigenen Planungsentscheidungen …"* (Z. 639 – 644). Auch Referendar 6 greift diese Schwierigkeit auf und beschreibt sie mit: *„ … es ist genau wie du sagst, in diesem, versuchst genau die Antworten zu finden oder was könnte er denn jetzt oder sie schlecht gefunden haben?"* (Z. 661 f.). Als Grund für dieses Verhalten gibt er an: *„Das versuchst du rauszufinden, weil das könnte dann deine Note ja noch irgendwie wieder nach oben ziehen . das könnte das Ganze ja noch verbessern…"* (Z. 662 – 664).

Die Gruppendiskussion endet schließlich mit einem Vorschlag, um die schwierige und belastende Situation innerhalb der UNB zu verändern: Die Reflexion sollte nicht benotet werden. Die Ausbilder:innen könnten schon vor der UNB die Note für den UB fixieren, ohne sie den Referendar:innen mitzuteilen. So könnte die UNB von der Benotung unbelastet ablaufen und damit eher *„auf Augenhöhe"* (Z. 677) geführt werden, weil man *„vielleicht so'n bisschen freier . von der Leber weg mal . Alternativen äußern"* (Z. 709 f.) könnte.

In der tabellarischen Zusammenfassung werden die zentralen Inhalte aufgeführt und dabei werden an dieser Stelle schon einzelne Metaphern als Ankerbeispiele vorgestellt, die im folgenden Kapitel näher untersucht werden (Tabelle 10.1).

[4] Auch die OVP drückt sich hier unklar aus. Zwar zählt das Gespräch nach der UPP, das mit einer eigenständigen Reflexion startet, als eine eigenständige Leistung des Prüflings. Es wird auch beschrieben, was bei der Reflexion erwartet wird: „eine strukturierte Darstellung, die Schwerpunkte in den Ausführungen setzt, nicht die Aussagen des schriftlichen Unterrichtsentwurfs wiederholt, die Genauigkeit der Selbstbeobachtung spiegelt, Gelungenes und weniger Gelungenes differenziert und ggf. Alternativen und Perspektiven aufzeigt." Landesprüfungsamt für Lehrämter an Schulen. Hinweise für Prüferinnen und Prüfer OVP 2016, Stand: 31. Juli 2018, S. 17

Tabelle 10.1 Inhalte der Gruppendiskussion

Themen [Zeitangabe]	**Metaphern**	**Beispiele**
Belastungen im Laufe der Ausbildung		
• werden mit der Zeit größer	→ Ideen sind GEGENSTÄNDE, werden aber immer mehr	*konnte halt auch super viel mitnehmen*
• Erfahrungen in den Fächern unterschiedlich [00:03:11]	→ UNB ist KAMPF	*Fl uns SL haben immer nur den Vorschlaghammer rausgehauen/rausgeholt*
Fehlende Verbindlichkeiten		
• Immer mehr Beratungsaspekte: o dabei unterschiedliche Herangehensweise der Fachleitungen	→ GEGEMSTÄNDE summieren sich → Festlegung der GEGENSTÄNDE → ORIENTIERUNG fehlt	*was ziehe ich denn jetzt da raus?* *erst mal eigene Schwerpunkte aufgreift* *nicht den Fokus verlieren*
• ungenaue Reflexionsaufgaben: [00:07:07] [00:18:01]	→ ORIENTIERUNG geben → Ideen sind GEGENSTÄNDE → Anzahl der GEGENSTÄNDE	*in den blauen Dunst hinein* *die Punkte, die dann raus mitgenommen werden* *wird immer mehr reingegeben*

(Fortsetzung)

Tabelle 10.1 (Fortsetzung)

Gesprächsführung		
• Wie Kritik geäußert wird [00:18:01] [00:27:52] • Noten erhalten	→ UNB ist KAMPF → Ausbildung braucht ORIENTIERUNG, Anzahl der GEGENSTÄNDE ist groß → UNB ist KAMPF → UNB ist PRÜFUNG	*sehr stark runter ziehen* *wo kann's denn hingehen?* *noch ihre Punkte reinboxen wollen* *wie ne Schülerin*
      [00:37:11]	→ UNB ermöglicht MITNEHMEN → UNB ist PRÜFUNG → UNB ist BEHÄLTER mit GEGENSTÄNDEN	*noch mehr rausholen (aus dem Unterricht)* *dass es nicht zu so'm Rätselraten wird* *ein Pool, aus dem ich schöpfen kann (= wertvolle UNB)*
Abschluss des Diskussion		
           [00:49:09]	→ UNB ist BEHÄLTER → UNB ist (keine) PRÜFUNG → Lernen ist MITNEHMEN → UNB ist KAMPF	*in gewisser Weise so'n geschützter Rahmen* *(sonst) entfernt man sich von eigenen Planungsentscheidungen* *davon hat man halt nichts* *ich verteidige das, was ich getan habe*

10.3 Zur Methodik – die Metaphernanalyse

Auf die Eingangsfrage der Moderatorin, was den Referendar:innen in der Rückschau auf ihre Ausbildungszeit im Hinblick auf die abgeleisteten UB besonders präsent sei, startet eine Referendarin mit einer Äußerung, die in ihrem Kern eine Metapher beinhaltet:

Am Anfang war man noch total . ähm . positiv gestimmt und . konnte auch super viel mitnehmen . das hat einem sehr viel gebracht .[5] (Z. 11–12)

Die Diskussionsrunde beginnt mit dem Hinweis auf den Wert und Ertrag, den die Unterrichtsnachbesprechungen darstellen. Diese Einschätzung ist dabei kein singulärer Eindruck, den nur eine von zehn Anwesenden zum Ausdruck bringt. Die Metapher, etwas aus den UNB „mitzunehmen", wird auch von anderen Referendaren immer wieder[6] aufgegriffen.

Da es sich bei der eingangs geäußerten Metapher um keine Einzelerscheinung handelt, erscheint die Rekonstruktion der in dieser Diskussion auftretenden Metaphern schon wegen ihrer Häufigkeit eine sinnvolle Analyseheuristik zu sein.

Darüber hinaus stellt Schmitt (2017: 563) in seiner Methodologie der Metaphernanalyse fest, dass für

> „Forschungsfragen, welche die elementare Welt- und Situationsdeutungen von Subjekten und Milieus in den Mittelpunkt stellt, die Metaphernanalyse als Methode indiziert (ist, A.B.-H.); (…)".

Die Bedeutung von Metaphern vor allem im Ausbildungskontext hebt Ryter Krebs (2008) hervor. Mit Rückgriff auf Lakoff und Johnson betont sie im Rahmen ihrer Studie zum Lernverständnis von Studienanfängern die erleichternde Konzeptualisierung von abstrakten und komplexen Konzepten – wie beispielsweise das eigene Lernen – „aus klar umrissenen und konkreten Erfahrungen" (ebd.: 209).

Die Frage, wann im Forschungsverfahren der Fokus auf Metaphern gesetzt werden sollte, beantwortet Kruse et al. (2012: Abs. 33,34) im Kontext seiner rekonstruktiven Basismethodologie. Für Kruse bildet die Metaphernanalyse „eine methodische Heuristik innerhalb eines Rahmenverfahrens" (ebd.: Abs. 27), die „nicht zwingend auf das ganze Korpus angewendet" (ebd.) wird, sondern auf das Material, das den Eindruck „einer metaphorischen Dichte" (ebd.) erweckt.

[5] Zitiert aus dem Transkript der Gruppendiskussion vom 19.06.2019.

[6] Insgesamt wurde diese Metapher innerhalb der Gruppendiskussion 24-mal verwendet (s. Abbildung Abschn. 11.3.1).

Von einer metaphorischen Dichte ist vor allem dann auszugehen, wenn sich die Agierenden in einem für sie neuen Feld befinden, für das sie noch keinen professionellen Jargon besitzen. Die Möglichkeiten des metaphorischen Sprachgebrauchs und ihr besonderer heuristischer Nutzen besteht für den Sprachphilosophen Max Black vor allem im innovativen Charakter der Metapher:

> „Wir brauchen die Metaphern in genau den Fällen, in denen die Präzision wissenschaftlicher Aussagen nicht in Frage kommt. Die metaphorische Aussage ist kein Ersatz für einen formalen Vergleich oder eine andere wörtliche Aussage, sondern hat ihre eigenen charakteristischen Möglichkeiten und Leistungen" (Black 1983: 68).

Auch Blumenberg betont die pragmatische Funktion der Metapher, bei deren Gebrauch

> „[...] ein implikatives Wissensbedürfnis zum Vorschein komme, das sich im Wie eines Verhaltens auf das Was eines umfassenden und tragenden Ganzen ausgewiesen weiß und sein Sich-einrichten zu orientieren sucht. Dieses implikative Fragen hat sich immer wieder in Metaphern ›ausgelebt‹ und aus Metaphern Stile von Weltverhalten induziert" (Blumenberg 1999: 25).

Mit dem Erscheinen ihres populären Buches „Metaphers we live by" (1980) haben Lakoff und Johnson entscheidend für die Verbreitung der Bedeutung metaphorischer Konzepte gesorgt. In ihrem Buch beschreiben die Autoren, welche wesentliche Rolle auf der sprachlichen Ebene Metaphern für die Konstruktion und Deutung unserer alltäglichen Erfahrungen und insgesamt unserer Lebenswirklichkeit zukommt. Sie stellen überzeugend fest, dass der metaphorische Sprachgebrauch nicht nur eine Angelegenheit der Sprache und damit unseres Verstandes ist.

> „The concepts that govern our thougt are not just matters of the intellect. They also govern our everyday functioning, down to the most mundane details. Our concepts structure what we perceive, how we get around in the world, and how to relate to other people" (ebd.: 3).

Als prominentes Beispiel nennen die Autoren (vgl. ebd.: 4) ein Konzept, das in unserer Alltagssprache weit verbreitet ist und unsere Art miteinander zu kommunizieren maßgeblich beeinflusst. Die Metapher ARGUMENT IS WAR strukturiert viele unserer kommunikativen Handlungen. So können wir die Argumente unseres Gesprächspartners *entkräften*, wir können eine *gegnerische Position angreifen,* die eigene Position gilt es zu *verteidigen* oder zu *stärken*, wir können uns in einem

Gespräch *wappnen*, vielleicht eine *Strategie verfolgen* und uns bemühen für unser Anliegen *Mitstreiter* zu finden. Dieses Beispiel verdeutlicht, dass wir nicht nur so sprechen, als befänden wir uns im Krieg. „Many of the things we *do* (Herv. i. O.) in arguing are partially structured by the concept of war." Unsere Argumentationsstruktur ist in diesem Sinne strukturiert wie ein „Kampfgeschehen" (Lakoff und Johnson 2000: 12), wir agieren, als ob wir uns in einem verbalen Kampf befinden. Um die Tragweite der Kampfmetapher zu veranschaulichen, entwerfen die Autoren ein Gegenkonzept. Mit dem Konzept ARGUMENTIEREN IST TANZ würden die Teilnehmer einer Argumentation als Künstler erscheinen „und das Ziel haben, sich harmonisch und ästhetisch ansprechend zu präsentieren." (Ebd.: 13)

Auch wenn die Autoren davon ausgehen, dass wir uns unserer metaphorischen Konzepte im Alltag kaum bewusst sind, „lenken" (ebd.: 11) Metaphern unser Handeln. Da Lakoff und Johnson (2000: 12) zufolge „Sprache auf dem gleichen Konzeptsystem beruht, nach dem wir denken und handeln," ist die Untersuchung der verwendeten Metaphern ein Schlüssel zur Erkenntnis darüber, was für Vorstellungen wir über bestimmte Sachverhalte haben.

Metaphorisierungsprozesse verlaufen nach Lakoff und Johnson nach zwei Prinzipien: Spezifische Bedeutungsaspekte werden hervorgehoben („highlighting"), andere dagegen bleiben verborgen („hiding"). Beim Beispiel der Metapher ARGUMENT IS WAR werden bestimmte Aspekt des Argumentierens, „the batteling aspects" (Lakoff & Johnson 1980: 10), betont. Andere Aspekte, die mit dem metaphorischen Konzept nicht übereinstimmen, werden dagegen ausgeblendet.

> „…in the midst of a heated argument, when we intend on attacking our opponent's position and defending our own, we may lose sight of the cooperative aspects of arguing" (ebd.).

Spieß (2014.: 36) stellt im Zusammenhang der Metaphernanalyse die Frage, „welche Gegenstände sich besonders für Metaphorisierung eignen?" Ihre Antwort dazu fällt zwar recht allgemein aus, zeigt aber die erkenntnisleitende und orientierungsbietende Funktion der Metapher. „So wird u.a. Unbelebtes durch Belebtes, Abstraktes durch Konkretes, Komplexes durch Einfaches metaphorisiert" (ebd.).

Die Autorin geht weiter davon aus, dass der Metaphorisierungsprozess als ein „Sinngenerierungsprozess" (vgl. Spieß, ebd.: 44) zu verstehen ist. „Mit der Metaphernverwendung entscheidet sich der Diskursakteur für eine spezifische perspektivierte Sichtweise bzw. Interpretation von Sachverhalten." (Ebd.: 37)

Um die orientierende Leistung der Metapher zu beschreiben, hat Harald Weinrich in „Linguistik der Lüge“ (Weinrich 2016: 44f.) ein Kontextmodell der Metapher entwickelt.

> „Aber wenn die Metapher überhaupt den Kontext als Bedingung ihres Entstehens hat, dann gilt auch für sie nicht die Semantik des Einzelwortes, sondern die Semantik des Wortes im Text …“ (ebd.).

Auch Spieß (ebd.: 39) betont die kontextuelle Eingebundenheit metaphorischer Ausdrücke, weshalb sie in ihren „je spezifischen Diskursen zu bestimmen und zu analysieren“ sind. In diesen Diskursen sind sie themengebunden und ihre Konzepte zeigen auf, welche Verständnis die Sprecher:innen zum Thema besitzen. In einigen Diskursen lassen sich dabei Metaphern mit einer besonderen Bedeutung identifizieren. Spieß spricht in diesem Zusammenhang (ebd.: 45) von „Schlüsselfunktionen“. Diese Bedeutung lässt sich dann erkennen, wenn diese Metaphern „ganze Diskurse strukturieren und bestimmen …“ (ebd.).

10.3.1 Was ist eine Metapher?

Bevor innerhalb der Gruppendiskussion die verwendeten Metaphern identifiziert und analysiert werden, wird zunächst kurz dargestellt, welche Sprachphänomene mit dem Begriff „Metapher“ innerhalb dieser Forschungsarbeit bezeichnet werden.

Metaphern sind, anders als es vielleicht innerhalb der Literaturwissenschaft erscheint, mehr als nur ein poetologisches Schmuckelement unserer Sprache. Wie schon in Abschn. 10.3. gezeigt sind für Lakoff und Johnson Metaphern unverzichtbare Bestandteile unserer alltäglichen Sprache.

Die Bedeutung der Metapher ist spätestens seit der kognitiven Wende in der Linguistik[7] sehr groß und die Literatur zur Theorie der Metapher ist inzwischen umfangreich, wenn nicht unübersichtlich zu nennen. So erwähnt Rolf (2005: 14ff) allein 25 verschiedenen Metapherntheorien.

Die älteste uns bekannte Theorie der Metapher stammt von Aristoteles, dessen Metaphernbegriff in der ‚Rhetorik‘ und ‚Poetik‘ (Aristoteles 1982: 67) als ein Wort in „uneigentlicher Bedeutung, durch welches ein anderes ersetzt wird“, beschrieben wird. Hier erscheint die Metaphorik im Bereich der Wortsemantik angesiedelt zu sein, wenn davon ausgegangen wird, dass ein Wort aufgrund von

[7] Einen guten und zugleich knappen Überblick über die Entwicklungen innerhalb der Kognitiven Linguistik bietet Ziem (2007).

(subjektiv konstruierter) Ähnlichkeit durch ein anderes ersetzt wird. Die Vorstellung von der Möglichkeit einer Substitution des metaphorischen Begriffs durch den „eigentlichen" Begriff ist sicherlich ein Grund dafür, warum man lange Zeit dachte, es gäbe neben der Verwendung metaphorischer Ausdrücke auch ein Sprechen jenseits der Metaphorizität rhetorischer oder poetischer Sprache.

Richards[8] (1936) stellt innerhalb seines Interaktions-Paradigmas die Metapher als eine „konstitutive Form" der Sprache und gleichzeitig „als ein Werkzeug zur Strukturierung der Welt" dar (zit. nach Hülzer 1987: 144). Hülzer beschreibt die Leistung Richards' Interaktionstheorie damit, dass im Gegensatz zur Substitutionstheorie aus der gegenseitigen Beeinflussung zweier Vorstellungen „eine neue Bedeutung für das Gesprochene" (ebd.: 146) evoziert werde. Richards selbst erklärt die Idee der Interaktion mit den Worten:

> „In the simplest formulation, when we use a metapher we have two thoughts of different things active together and supported by a single word, or phrase, whose meaning is a result of their interaction." (Richards 1936; zit. nach Hülzer: ebd.)

In der Tradition der pragmatischen Semantik wird die Bedeutung der Metapher im Rahmen ihres Auftretens in konkreten Äußerungskontexten möglich. So ist beispielsweise die Äußerung „Peter ist ein Kind" (Kurz 1982: 13) je nach Äußerungskontext wörtlich, „wenn Peter sechs Jahre alt ist, oder metaphorisch zu verstehen, wenn er dreißig Jahre alt ist" (ebd.: 14). Kurz' Definition einer Metapher lautet:

> „Die Metapher ist eine Abweichung – nicht vom wörtlichen Gebrauch …, sondern im dominanten Gebrauch eines Wortes. Der dominante Gebrauch ist der typische Gebrauch. Er fällt uns zuerst ein, an ihm orientieren wir uns unwillkürlich." (Ebd.: 17)

Damit komme ich zu einem weiteren wesentlichem Charakteristikum der Metapher: Die „prädikative Grundstruktur" einer metaphorischen Äußerung besteht laut Kurz in Folgendem: …„ein Element wird auf ein anderes prädikativ bezogen" (ebd.: 22) oder in anderen Worten: Wir transportieren einen „suggestiven Komplex von implizierten Vorstellungen, Ansichten, Wertungen und affektiven Besetzungen" vom Bildspender auf den Bildempfänger einer Metapher. Damit ist eine „Verstehensbewegung" (ebd.: 23) in Gang gesetzt, mit der je nach

[8] Eine genauere chronologische Rekonstruktion der Entwicklung eines theoretischen Metaphernkonzeptes liefert Hülzer (1987).

Sprachbewusstsein von Hörer bzw. Sprecher auch bei lexikalisierten Metaphern semantische Inkongruenzen wahrgenommen werden können.[9]

Diese semantischen Inkongruenzen könnte man auch als eine „Verstehenslücke“ beschreiben, die sich daraus ergibt, dass beim metaphorischen Sprechen zwischen dem wörtlich Gesagten (dem Bildspender) und dem tatsächlich Gemeinten (dem Bildempfänger) eine Verbindung herzustellen ist, damit die auf der sprachlichen Ebene entstandene Lücke zwischen beiden Elementen geschlossen werden kann. Nach Spieß (2014) werden dabei

> „die relevanten und durch die Metapher hervorgehobenen Bedeutungsaspekte situativ in die Kommunikationssituation eingepasst, um die Kommunikation aufrecht zu erhalten. Ein Sprachteilhaber muss damit spezifische, kulturelle verortete Projektionsprozesse leisten, um Metaphern verstehen und anwenden zu können.“ (Ebd.: 37)

Lakoff und Johnsons Theorie setzt dabei auf ein weites Verständnis des Metaphernbegriffs, sodass selbst Präpositionen als metaphorische Ausdrücke begriffen werden. Diese Metaphern gelten für die Autoren (1999: 56) zu den basalen Metaphern („primary metaphor“), die wir schon früh erlernen und die erst später zu komplexen metaphorischen Konzepten kombiniert werden. So impliziert beispielsweise die Rede von „*In* deiner Äußerung steckt ein interessanter Gedanke“, dass eine Äußerung oder ein Satz ein Behältnis ist, in das Gedanken aufgehoben werden können. Diese Art von, man könnte sagen, „blasser“ Metaphorik kündigt sich nicht schon durch semantische Inkongruenzen beim Zuhören an, weil man von ihr als Hörer gefordert würde, eine Verstehenslücke zu füllen. Im Falle der metaphorisch gebrauchten Präposition benötigt man schon eine gewisse Sensibilität, um die Uneigentlichkeit des Sprachgebrauchs noch zu erkennen.

Beim Verstehensprozess einer Metapher muss daher, so Kurz, das „Bewusstsein der Sprecher von ihrer Sprache“ (ebd.: 18) berücksichtigt werden, will man verstehen, warum lexikalisierte Metaphern, die durch ihren häufigen Gebrauch „in den usuellen Wortschatz aufgenommen“ (ebd.) wurden, „wieder re-metaphorisiert werden“ (ebd.) können. Die Möglichkeit der Remetaphorisierung ist eine der wichtigsten Voraussetzungen für diese Arbeit, wenn es darum geht, auch die weniger „lebendigen“ oder „innovativen“ Metaphern (ebd.: 19) in Äußerungen aufzuspüren.

---

[9] An dieser Stelle müsste eine Darstellung metaphorischer Theorien weitergeführt werden mit dem Hinweis darauf, dass die wissenschaftliche Forschung der Metapher nach dem Konstrukt der Bildspender und -empfänger eine Erweiterung beispielsweise darin erfahren hat, dass der sog. „Blending-Effekt“ ein dynamischeres semantisches Konzept einer Metapher beschreibt, bei dem ein „neues mentales Produkt entsteht“ (Vogt 2013: 21).

Für die Analyse der Gruppendiskussion ist es besonders wichtig, den transkribierten Text wiederholt auf mögliche Metaphern zu untersuchen, um die in der Diskussion verwendeten Metaphern als Orientierungsmuster der sozialen Praxis der LAA zu erkennen.

Zudem ist es notwendig, ausgehend von einzelnen identifizierten Metaphern systematisch nach weiteren „metaphorischen Ableitungen" (Lakoff/Johnson 2019: 951) zu suchen, um schließlich Verbindungen und Vernetzungen zwischen den Metaphern erkennen zu können und so ein komplexes Verständnis von den erkenntnisleitenden Vorstellungen der Referendar:innen zu erhalten.

10.3.2 Die Metaphernanalyse der Gruppendiskussion

Ausgehend von der kognitiven Linguistik hat Kruse (2011: 93) ein Verfahren entworfen, dem zur Folge[10] das Datenmaterial in vier Untersuchungsschritten analysiert wird. Für das in dieser Untersuchung erhobene Material bedeutet dies:

1. Die Metaphern, die innerhalb der Gruppendiskussion identifiziert werden, sollen zunächst in ihrem „unmittelbaren Textkontext" (Schmitt 2018: 59) erfasst werden.
2. Die erfassten Metaphern werden anschließend durch einen „systematischen Vergleich rekonstruiert" (Schmitt, ebd.) und zu zusammenhängenden Mustern gebündelt. Dabei werden die Metaphern „inhaltlich, semantisch und logisch" (Kruse, ebd.: 97) gegliedert, sodass abstraktere Kategorien entstehen.
3. In diesem Schritt werden die metaphorischen Konzepte „ausbuchstabiert", d.h. Implikationen der Metaphern werden expliziert, um so nach Kruse (ebd.: 99) das, „was bei der vorbewussten Verwendung von Metaphern mitschwingt" bewusst zu machen.
4. In einem letzten Schritt werden die verwendeten Metaphern interpretiert und in den Ursprungskontext eingebunden. Hierbei können Fragen wie die nach den „aufmerksamkeitsfokussierenden und -ausblendenden Funktionen des jeweiligen metaphorischen Konzeptes" (Schmitt, ebd.) eine Rolle spielen.

[10] Ich folge im weiteren Verlauf der Systematik Kruses (2011, 2012), wobei dieser seine Analyseheuristik vor allem auf Schmitt (2003, aber auch 2018) gründet und sie gegen Schmitts Einwand (2011) noch einmal bekräftigt (2012).

10.4 Metaphern in der Gruppendiskussion

Als erster Schritt werden zunächst die metaphorischen Konzepte, die in der Gruppendiskussion im Kontext der Frage, *Wie beschreiben die Referendar:innen ihre Erfahrungen im Zusammenhang mit den erlebten UNBs?* verwendet werden, dargestellt. Dabei werden auch die jeweiligen „Kotexte" der Metaphern (Kruse et al., ebd.: Abs. 17) erfasst. Dieses die Metaphern „umgebende Sprachmaterial" wird für einen besseren Nachvollzug der metaphorologischen Konzepte in die Darstellung mit aufgenommen.

Die weiteren Analyseschritte orientieren sich an dem dargestellten Ansatz von Kruse et al. (2011, 2013) und an einer darauf sich beziehenden Beispielanalyse von Pehl und Dresing (o.J.), die für ihre Analyse mit der f4analyse-Auswertungssoftware[11] gearbeitet haben und die auch hier als erster Zugang zum Material verwendet worden ist. Zunächst wurde der gesamte Text der Gruppendiskussion nach Metaphern untersucht (vgl. Kruse 2011: 94 ff.), mit denen die Referendar:innen ihre Erfahrungen in den zurückliegenden UNB beschreiben. Danach wurden die Metaphern in Kategorien gebündelt. Insgesamt entstanden so sieben Kategorien (Abbildung 10.1):

Die Häufigkeit der benutzen Metaphern veranschaulicht auch Tabelle 10.2.

Die ermittelten Kategorien werden zunächst mit ihren „Kotexten" aus dem Korpus der Gruppendiskussion detailliert dargestellt, damit nachvollzogen werden kann, wie das Sprachmaterial im Original lautet. Damit wird der nächste Schritt der Analyse, die Abstraktion und inhaltliche Vervollständigung der gebildeten Kategorien, vorbereitet.

[11] f4 gehört zum Standardrepertoire der qualitativen Sozialforschung. Das Programm wird vor allem bei der Transkription von Audio- und Videodaten verwendet. f4 Analyse unterstützt die Auswertung qualitativer Daten durch die Möglichkeit kategorienbasierter Auswertungen und Codenotizen, wie sie auch im hier verwendeten Datenmaterial dargestellt werden.

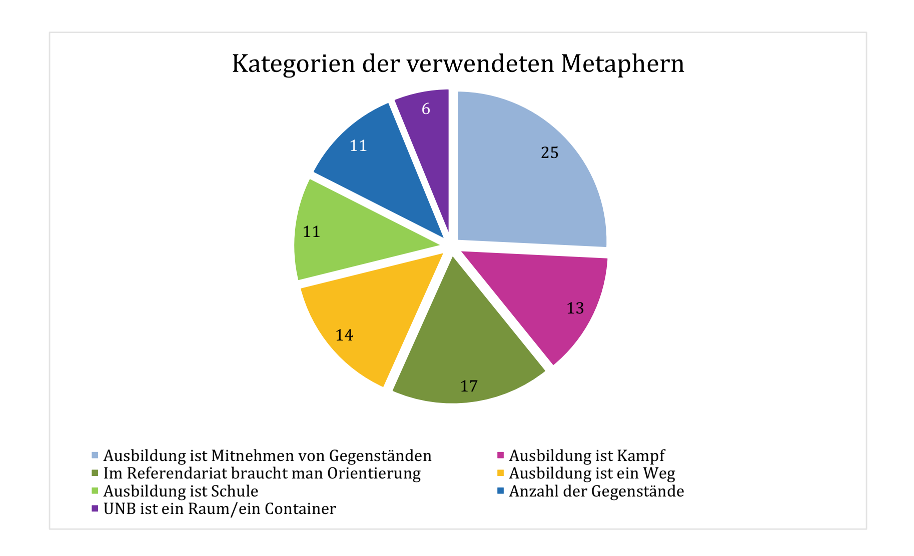


Abbildung 10.1 Kategorien und ihre Häufigkeit

Tabelle 10.2 Anzahl der Metaphern und die der sie benutzenden Referendar:innen

Metaphern	Nennungen insgesamt	Nennungen durch Referendar:innen
1. Ausbildung ist Mitnehmen (von Gegenständen)	25	10/10
2. Ausbildung ist Kampf	13	4/10
3. Ausbildung ist Orientierung	17	9/10
4. Ausbildung ist ein Weg	14	3/10
5. Ausbildung ist Schule	11	4/10
6. Ausbildung ist eine Anzahl von Gegenständen[13]	11	10/10
7. UNB ist ein Raum	6	3/10

Der letzte Schritt besteht in der Interpretation und Einbindung der herausgearbeiteten Metaphorik (s. Abschn. 10.4.2), bei der vor allem auf ihre inhaltliche Kohärenz im Zusammenhang mit den weiteren Metaphern geachtet

wird. Während dieses Analyseschrittes wird auch herausgearbeitet, welche Konnotationen die Metaphern besitzen und welche semantischen Implikationen aus ihrer Verwendung folgen.

1. Metapher: AUSBILDUNG IST MITNEHMEN (von Gegenständen)

Es werden Ankerbeispiele aus der Gruppendiskussion zitiert[12], die diesem Metaphernkonzept zugeordnet werden:

> *„konnte halt auch super viel mitnehmen . das hat einem sehr viel gebracht“ (Z. 11 f.)*
> *„aber . was ziehe ich denn jetzt raus?“ (Z. 71)*
> *„was waren denn jetzt die Punkte, die ich dann . raus mitgenommen habe,“ (Z. 178)*
> *„also da wird irgendwie so immer mehr reingegeben“ (Z. 205)*
> *„was ich daraus .sagen wir mal . allgemein für immer ziehen kann“ (Z. 258 f.)*
> *„von sich aus mir so was an die Hand geben würde“ (Z. 262 f.)*
> *„nimmt man nicht wirklich viel mit raus,“ (Z. 269 f.)*
> *„wie man das vielleicht anpacken könnte“(Z. 236 f.)*
> *„wo ich einfach noch . ähm . noch mehr rausholen kann“ (Z. 496 f.)*
> *„Und das ist eigentlich . das . was ich auch aus diesen/aus diesen Nachbesprechungen mitnehme“ (Z. 497)*
> *„ich hab‘ halt ‘nen Pool, aus dem ich dann schöpfen kann“ (Z. 540 f.)*
> *„eigenen Planungsentscheidungen“ (Z. 644 f.)*
> *„wie mir meine Idee besser machen könn“ (Z. 671)*

Wenn die Beratungsinhalte der UNB als GEGENSTÄNDE dargestellt werden, die man *„mitnehmen“* kann, impliziert dies, dass die mitzunehmenden Gegenstände in einem Außen existieren. Sie werden in der äußeren Umgebung wahrgenommen und können mitgenommen oder aus einem Außen *„rausgezogen werden“*.

[12] Die Zitierweise ist an der Zeilenzählung des Transkriptes der Gruppendiskussion ausgerichtet.

[13] Zur Metapher Ausbildung ist eine ANZAHL VON GEGENSTÄNDEN als eigenständige Metapher s. Abschn. 10.4.4

Im einen Fall scheint das Außen ein Behälter zu sein, sodass der Gegenstand *„gezogen“* oder herausgeholt werden kann. Gelegentlich werden Gegenstände auch in ein Behältnis (einen „Topf“) *„reingegeben“*.

Schwierig wird es offenbar dann, wenn in dieses Behältnis "*immer mehr*" gegeben wird, weil dann die Referendar:innen nicht wissen, welche Inhalte wirklich wichtig sind. Deshalb ist hier die Unterstützung von den Fachleitungen erwünscht, die sagen, *„wie man das vielleicht anpacken“* könnte.

2. Metapher: AUSBILDUNG IST KAMPF

Als Ankerbeispiele werden die folgenden Äußerungen aus der Gruppendiskussion genannt:

„Vorschlaghammer rausgehauen/äh rausgeholt und auf meinem Kopf drauf umgehauen . und da kämpf ich jetzt gerade damit“ (Z. 20)
„ich einfach am Boden zerstört (kneift die Lippen aufeinander)“ (Z. 55 f.)
„Und das kann einem noch mal . wirklich. sehr stark runter ziehen“ (Z. 294)
„dann quasi noch ihre Punkte unbedingt reinboxen wollen und äh“ (Z. 328)
„ähm . ich finde, dass ist äh/da ist man emotional ganz schnell ganz schnell angegriffen (Ref. 5 nickt) . weil man damit auch erst mal nicht rechne“ (Z. 344)
„ da war ich nachher froh, dass ich das irgendwie dann für mich weggesteckt hab,“ (Z. 376)
„Es erwartet ja keiner, dass wir nur in . Watte eingepackt werden…“ (Z. 428 f.)
„das schon (…) . Bemerkungen unter der Gürtellinie (erfolgen)“ (Z. 446)
„Also . äh verteidige ich letzten Ende das, was ich getan habe“ (Z. 669)
„Steh ich ja gar nicht für die Idee ein,“ (Z. 671)
„nur drauf/oder dass es das Gefühl ist, dass es halt nur drauf geht.“ (Z. 774)

Die UNB wird in diesen Äußerungen als KAMPF konzipiert, was impliziert, dass man innerhalb des Kampfgeschehens *„nach unten gezogen“* werden kann. Andere Beteiligte (z. B. die ABB) haben das Interesse, eigene Beratungsaspekte *„reinboxen zu wollen“*, was als *„herber Rückschlag“* erlebt wird, da man von den

Ausbildungsbeauftragten eher mit Unterstützung gerechnet hätte. Diese Art der Interaktion wird als verbale Attacke wahrgenommen.

Auch negative Rückmeldungen von Fachleitungen, die ggf. ohne Positivrunde geäußert werden, muss man *„wegstecken"* wie einen starken Hieb, den man erhalten hat. Gelegentlich haben Referendar:innen das Gefühl, dass sie für ihre Ideen bei der Unterrichtsplanung *„einstehen"* oder sie gegen die Ideen der Fachleitungen *„verteidigen"* zu müssen.

Allerdings erwarten Referendar:innen nicht generell, *„in Watte gepackt werden* [zu müssen, A.B.-H.]*"*, aber sie fürchten sich vor *„Bemerkungen unter der Gürtellinie"* oder ganz allgemein, dass es immer auf sie *„drauf geht"*.

3. Metapher: AUSBILDUNG IST ORIENTIERUNG

Ankerbeispiele hierfür sind:

„man versucht das ja alles im Blick zu haben," (Z. 30)
„um den Fokus nicht zu verlieren" (Z. 88)
„dass es irgendwie unverbindlich und unkontrolliert im Raum drin steht" (Z. 120)
„…, dann schick ich das quasi in den blauen Dunst hinein raus" (Z. 126
„geht da für mich son bisschen verloren" (Z. 129)
„.ähm (…)dass man . halt diese offene Reflexion," (Z. 139)
„in dem einen Fach äh machen wir das so, dass wir . ähm . das frei reflektieren dürfen ähm" (Z. 151)
„ schreiben ja ne Reflexion ohne jegliche Grundlage also so ins Blaue rein" (Z. 176)
„und da hab ich für mich hinterher doch auch noch mal auf einen Blick . ah das waren doch auch Punkte, die angesprochen wurden" (Z. 186 f.)
„und man . verliert sich irgendwann so. " (Z. 206)
„oder was ich beobachte, ist diese Unklarheit an der Bezugsnorm" (Z. 464)
„versuchst genau die Antworten zu finden" (Z. 661)

Rückmeldungen der Fachleiter:innen zur Ergebnissicherung sind für Referendar:innen wichtig, damit für sie Verbindlichkeit und Kontrolle für die weitere Ausbildung besteht. Die Feedbacks der Fachleitungen geben den Referendar:innen die notwendige Sicherheit und ORIENTIERUNG und verhindern so,

dass sie „*den Fokus verlieren (Z. 88)*." Die schriftlichen Reflexionen nach der UNB sollten einer klaren Struktur folgen, um die Übersicht über den Ausbildungsprozess zu behalten und ein angemessenes Ziel anzusteuern. Aus Sicht der Referendar:innen besteht andernfalls die Gefahr, dass sie ohne diese Orientierung das Wesentliche nicht beachten und sie anfangen *„zu schwimmen"* und *„ins Blaue hinein"* die nächsten Stunden zu planen.

4. Metapher: AUSBILDUNG IST EIN WEG

Folgende Ankerbeispiele sind berücksichtigt worden:

„oh du bist ja tatsächlich besser geworden, aber halt mit kleinen Schritten" (Z. 269)
„na ja, wo kann's denn hingehen?" (Z. 312)
„und natürlich sind alle an unserer Professionen an unser'm Weiterkommen irgendwie interessiert ." (Z. 507)
„der will mir wirklich was Gutes und der möchte . dass ich . Fortschritt zeige, dass ich vorankomme" (Z. 526)
„….mit seiner Hilfe da in/im Laufe des Gesprächs drauf" (Z. 528)
„mehrere Lösungswege" (Z. 536)
„das sind Wege, wie Sie das besser machen können," (Z. 567)
„und man noch mal so'n bisschen mal 'ne andere Richtung denkt" (Z. 584)
„dann entfernt man sich wirklich komplett von den Ideen" (Z. 643)

Der Fortschritt während der Ausbildung wird als WEG konzipiert, was impliziert, dass man *„Schritt für Schritt"* weiterkommt. Die Ausbilder:innen sind am *„Weiterkommen"* und am *„Fortschritt"* der LAA interessiert.

Allerdings ist nicht immer klar, wo es denn *„hingehen kann"*. Ein Problem an der zurückzulegenden Wegstrecke besteht darin, dass man zwar weiterkommt, aber dass man dann weiter *„blicken kann"*, sodass sich das Ziel stets weiter entfernt.

Die *„Wege"*, die einem die Ausbilder:innen für die Optimierung des eigenen Unterrichts aufzeigen, sollten aus Sicht der LAA *„auf lange Sicht"* ausgelegt sein, damit die Referendar:innen auch *„im Alltag"*, also auch außerhalb der Besuchsstunden, einen Nutzen davon tragen.

Manchmal *„entfernt“* man sich bei der UNB von den eigenen Ideen und es geht in der Beratung dann vor allem um die Ideen der Ausbilder:innen.

5. Metapher: AUSBILDUNG IST SCHULE

Hierzu sind folgende Ankerbeispiele zu nennen:

> *„Denn dann ist man doch . darauf angewiesen, wie so‘n . Schüler, wie ‘ne Schülerin, da ‘ne Note zu hören .“ (Z. 474)*
> *„es kommt das ZfsL und ich werde dann böse irgendwie bewertet“ (Z. 484)*
> *„dass sich die Nachbesprechung eher wie ‘ne Art mündliche Prüfung erlebe . wo’s drum geht, ich muss jetzt auf die Punkte kommen, die äh. die Fachleiterin nicht gut fand“ (Z. 509 - 511)*
> *„dass der Fachleiter da halt auch wirklich viel mehr . einfach . von sich dann sagt, dass es nicht zu so‘m Rätselraten wird,“ (Z. 521 f.)*
> *„sondern nich wie in so‘ner mündlichen Prüfung sitz und jetzt drauf kommen muss, was hat der Fachleiter denn da an negativen Punkten gesehen oder sieht“ (Z. 522 f.)*
> *„Befragung in Anführungsstrichen dann einfach durchgeführt wird.“ (Z. 594 f.)*
> *„in diese wie so‘ne Art Prüfung zu sein .“ (Z. 596)*
> *„das stellt doch keine mündliche Prüfung da, schon gar nich keine . Uni-Prüfung,“ (Z. 720 f.)*

Wenn man sich in der Ausbildungssituation als *„Schüler“* wahrnimmt, impliziert das vom Lehrer eine *„Note zu hören“*. In diesem Sinne wird die UNB als SCHULE oder *„Prüfung“* erlebt, bei der es dazu gehört, dass man *„auf die Punkte kommen muss, die der Fachleiter nicht gut fand“*. Dabei kann es einem als Referendar:in passieren, dass diese Prüfung zum *„Rätselraten“* wird, weil man *„drauf kommen muss, was der Fachleiter an negativen Punkten“* während der Besuchsstunde gesehen hat. Offenbar können diese Punkte nur erraten werden, weil den Referendar:innen die nötige Erfahrung zur Identifikation dieser Aspekte noch fehlt. Fachleiter:innen sollten deshalb weniger zurückhaltend mit ihrer Einschätzung während der UNB umgehen. Insgesamt hängt es von der *„Befragung“* ab, ob die UNB zu einem Rätselraten wird oder ob es sich dabei um einen *„geschützten Rahmen“* handelt, in dem man auch mal *„ein bisschen spinnen darf“*.

6. Metapher: DIE UNB IST EIN RAUM

Ankerbeispiele hierzu sind:

> *„da geh ich, auch wenn es ein schlechter UB war, geh ich wieder raus und weiß“ (Z. 54 f.)*
> *„aber irgendwelche Dinge die . irgendwie dann eigentlich in der Nachbesprechung nichts verloren haben, die sollten dann aber auch bitte draußen bleiben“ (Z. 450)*
> *„oder ich zumindest da rein gehe,“ (Z. 489)*
> *„dass man eher mit dem Gefühl raus“ (Z. 525)*
> *„es ist in gewisser Weise so‘n geschützter Rahmen,“ (Z. 599 f.)*

Wenn eine UNB wie ein RAUM konzipiert wird, impliziert das, dass man sie betreten kann und sich in ihnen aufhält und dass man sie nach einiger Zeit auch wieder verlässt. In diesem Raum werden wichtige Dinge verhandelt, denn man betritt die Räume mit *„bestimmten Einstellungen“* und *„verlässt“* sie mit bestimmten *„Gefühlen“*. In besonders günstigen Fällen ist der Raum auch eine Art *„Schutzraum“*.

7. Metapher: AUSBILDUNG IST EINE ANZAHL VON GEGENSTÄNDEN

Als Ankerbeispiele sind zu nennen:

> *„dass ja . gefühlt immer mehr Punkte auf der Liste stehen . also die summieren sich ja . einfach in zunehmender Anzahl der Unterrichtsbesuche und Nachbesprechungen.“ (Z. 27–29)*
> *„Weil man hat so viele Punkte gehört . und/ irgendwie man schreibt sich dann teilweise viel auf .“ (Z. 70 f.)*
> *„so, das ist jetzt der wichtigste Punkt, machen Sie doch des zuerst, es sind halt . immer zwanzig Punkte, die man so arbeiten könnte,“ (Z. 234)*

Fachleiter:innen sollten bei der Vielzahl der Rückmeldungen nur diejenigen benennen, die wirklich wichtig sind. Die ANZAHL der Rückmeldungen bzw.

die in der UNB benannten Beratungsaspekte „*summieren sich*“ für die Referendar:innen auf einer „*Liste*“ immer weiter auf, bis sie schließlich den Überblick verlieren und das Wesentliche für sie aus dem Blick gerät.

Die in diesem Zusammenhang auftretende Vorstellung von Listen, die während der Ausbildungszeit fortgeschrieben werden, mag sogar im Einzelfall wörtlich gemeint sein. Im überwiegenden Fall handelt es sich dabei allerdings nicht um tatsächliche Listen, sondern vielmehr um eine Veranschaulichung von der Fülle von Beratungsaspekten, die auf unterschiedlichen Ebenen und in großer Fülle während der UNB zur Sprache kommen.

Bei der Anzahl der Beratungsaspekte scheint es sich um ein „Grenzphänomen“ von Metaphern zu handeln. Zur deutlicheren Identifizierung wurde die ANZAHL daher zunächst als eigene Kategorie identifiziert, die allerdings im nächsten Schritt im Zusammenhang mit der ihr zugehörigen Metapher GEGENSTÄNDE weiter betrachtet wird.

10.4.1 Identifizierte Metaphern – eine erste Zusammenfassung

Die UNB wird aus der Sicht der Referendar:innen in folgender Weise beschrieben:

Eine UNB wird dann als besonders wertvoll empfunden, wenn man von ihr viel mitnehmen kann. Ausbildungsinhalte, hier vor allem Beratungsaspekte, werden dabei als Gegenstände (Metapher 1) beschrieben. Die Gegenstände der Ausbildung können während der UNB verschiedenen Beteiligten gehören. Referendar:innen können allerdings die eigenen Besitzstände nur schwer zu schützen.

Wenn das MITNEHMEN im Vordergrund der Beratung steht, kommt es darauf an, wie dieses Mitnehmen organisiert wird. Falls nämlich zu viele Aspekte (Metapher 7) vom Fachleiter benannt werden, bedarf es einer richtungsweisenden ORIENTIERUNG (Metapher 3), um zu identifizieren, welche der aufgezeigten Aspekte besonders wichtig sind und auf welche man sich bei der weiteren Ausbildung konzentrieren sollte. Diese Orientierung sollte möglichst von den Fachleitungen gegeben werden, damit die weitere Ausbildung nicht „ins Blaue“ hinein gerät.

Die Ungewissheit, die sich bei der Vielzahl der Beratungsaspekte für die Ausbildung einstellen kann, ist auch schon während einer UNB festzustellen, wenn diese wie eine PRÜFUNG (Metapher 5) angelegt wird. Hier haben die Referendar:innen den Eindruck, dass sie erraten müssen, welche Aspekte der

gezeigten Unterrichtsstunde den Fachleiter:innen als besonders besprechungswürdig erscheinen. Es entsteht dabei das Gefühl, als wäre man eine Schüler:in, die für die mündliche Prüfung eine Note erhält ohne dabei allerdings zu wissen, wie sie eine gute Leistung erbringen kann.

Die Art der Nachbesprechung wird in einigen Fällen als KAMPF (Metapher 2) beschrieben. Dabei wird vor allem die Kritik eines Schulleiters, der bei den UB anwesend war, als „Angriff" wahrgenommen, in Ausnahmen auch unterhalb der Gürtellinie. Wenn auch viele Referendar:innen während der Gruppendiskussion die Meinung vertreten, dass sie während ihrer Ausbildung „nicht in Watte gepackt" werden müssten, wünschen sie sich doch eine Rückmeldung zu ihrem Ausbildungsstand, die konstruktiv ist. Ansonsten entstehe das Gefühl, dass die Kritik sie „niederdrücke". Insgesamt aber vertreten die Referendar:innen die Auffassung, dass auch die Fachleitungen ein Interesse am FORTSCHRITT (Metapher 4) der Auszubildenden haben. Die Referendar:innen befürchten allerdings, dass die Wegstrecke ihrer Ausbildung unvorhersehbar lang und unübersichtlich verlaufen könnte. Sie wünschen sich daher mehr Orientierung von ihren Ausbilder:innen.

10.4.2 Etwas aus der UNB „mitnehmen"

Nachdem im vorausgegangenen Kapitel eine Übersicht über die innerhalb der Gruppendiskussion verwendeten Metaphern gegeben wurde, wird es im Folgenden um die weitergehende Interpretation und inhaltliche Einbindung der Ergebnisse in die Analyse „sprachlicher-kommunikativer-Phänomene" gehen (vgl. Kruse et al. 2011: 101).

Am Anfang wird die in der ersten Sequenz der Gruppendiskussion initiierende Metapher stehen, schon weil sie die zahlenmäßig größte Erwähnung findet und sich von hier aus das semantische Netz der beschriebenen Sichtweisen auf die UNB nachzeichnen lässt. Ausgehend von der Metapher AUSBILDUNG IST MITNEHMEN werden die semantischen Implikationen und inhaltlichen Verbindungen zu anderen Teilen der insgesamt sieben verwendeten Metaphern aufgezeigt.

Auf die Eingangsfrage der Moderatorin beginnt das Gespräch zwischen den Teilnehmer:innen der Diskussionsrunde mit der schon zitierten Äußerung von Referendarin 1:

> *„Am Anfang war man noch total . ähm . positiv gestimmt und . konnte auch super viel mitnehmen . das hat einem sehr viel gebracht".*[14] *(Z. 11)*

Zu Beginn der Gruppendiskussion beschreibt die Referendarin den Unterschied zwischen den Unterrichtsnachbesprechungen am Anfang und am Ende ihrer Ausbildung. Betrachtet man innerhalb dieser Äußerung, was hier zu Beginn des Referendariats als positiv empfunden wird, so kann man einen ersten Hinweis bei der Betrachtung des Transaktionsverbs „Nehmen" *(„super viel mitnehmen")* erhalten. Das Verb bezeichnet eine „Handlung des Besitzwechsels"[15]. Dabei ist das Subjekt dieses Verbs ein Agens, d.h. der Besitzwechsel des Objekts wird in Richtung dieses Agens vollzogen. Als Quelle des Besitzes gilt ein anderes Subjekt, das gibt und vor dem Besitzwechsel über das Objekt verfügt hat. Ziel des Besitzwechsels ist diejenige Instanz, die nach der Transaktion über das Objekt verfügt. Vor dem Hintergrund des Verwendungskontextes des Eingangszitats ist die Äußerung „mitnehmen" metaphorisch zu verstehen, da hier keine Mitnahme eines bestimmten Gegenstandes oder einer Person gemeint ist. Etwas mitzunehmen heißt hier so viel wie einen Vorteil aus etwas zu ziehen oder eine günstige Gelegenheit zu nutzen.

Für das Partikelverb[16] *„mitnehmen"*[17]unterscheidet das Wörterbuch der deutschen Gegenwartssprache insgesamt drei unterschiedliche Bedeutungsweisen, von denen eine Variante („mitnehmen" im Sinne von einer Äußerung wie „Die dauernden Aufregungen nahmen ihn ganz schön mit", jemanden schädigen) hier vernachlässigt werden kann. Auch die zweite Variante, die vor allem das Gemeinsame oder die Beteiligung wie bei „mitarbeiten" oder das Einbeziehen wie bei „mitzählen" (die Anwesenden) zum Ausdruck bringt, kann hier vernachlässigt werden.

Die Bedeutungsvariante, die hier im Kontext des Eingangszitats als sinnvoll erscheint, bezeichnet die Gleichzeitigkeit eines Vorgangs oder eines Zustands mit einem anderen Geschehen:

– *mithalten* (beim Essen), *mithören, mitklingen, mitnehmen* (als Möglichkeit)[18].

[14] Zitiert aus dem Transkript der Gruppendiskussion vom 19.06.2019, Z. 11 – 12.

[15] Zifonun et al 1997: 1310.

[16] Zur Unterscheidung von Partikel- und Präfixverben: Eisenberg 2013: S. 252 ff.

[17] <https://www.dwds.de/wb/mitnehmen>, abgerufen am 12.08.2019.

[18] Vgl.: „mit-", bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/wb/mit->, abgerufen am 13.08.2019.

Kombiniert man diese Bedeutung mit der metaphorischen Verwendung der Eingangsäußerung, so verstärkt sich der Eindruck des Vorteils oder des Gewinns[19], den man bei einer günstigen Gelegenheit oder eben aus einem Gespräch ziehen kann. Die Art, wie dieser persönliche Gewinn transferiert wird, scheint dabei insgesamt zwei Lesarten zu erlauben:

1. „Mitnehmen" in der einen Lesart berücksichtigt die Gleichzeitigkeit eines Vorgangs. In dem hier ausgewiesenen Fall würde man etwas mitnehmen im Sinne von „auch noch etwas mitnehmen", wie etwa in dem Beispiel: „Sie nahm alles mit, was ihr das Leben bot."
2. Die zweite Lesart hätte im Unterschied zur ersten einen größeren Akzent auf die Wahl der Gelegenheit gelegt. Es wird hierbei weniger alles Mögliche mitgenommen. Es scheint in dem zweiten Fall von „mitnehmen" ein gewisser Unterschied zum ersten zu bestehen. Die Äußerung „Sie nahm von diesem Abend schöne Eindrücke mit nach Hause" lässt die Details der Abendveranstaltung unerwähnt, die vielleicht weniger erinnernswert gewesen sind. Es gibt in diesem zweiten Beispiel eine Art Auswahl von den Dingen, die mitgenommen wurden.

Im Folgenden werden diese, zugestandenermaßen leichten, Bedeutungsvarianten von „mitnehmen" unterschieden. Zu betrachten sind:

1. Die Chance, die sich jemandem gleichzeitig zu einem anderen Vorgang bietet. Man würde in diesem Fall neben den vielen Aspekten, die bei einer UNB eine Rolle spielen, also beispielsweise der Rückmeldung zum gegenwärtigen Leistungsstand auch noch eine inhaltliche Anregung mitnehmen.
2. In der merkmalsreicheren Variante, eines vom Nehmenden bewussteren Vorgangs des Mitnehmens, suchen Referendar:innen bewusst diejenigen Aspekte aus einer UNB aus, die es sich für sie mitzunehmen lohnt. Der Aspekt des Lernens oder der inhaltlichen Anregung stünde dabei im Vordergrund, andere Aspekte der UNB blieben als weniger wichtige Elemente eher ausgeblendet.

Diese semantische Variante beinhaltet deutlicher den Aspekt eines Transfers mit einem Geber auf der einen und einem Nehmer auf der anderen Seite. Hier bestünde die Möglichkeit, wenn schon nicht von einem gebenden Subjekt, so aber doch aus einem dargebotenen Angebot etwas mitzunehmen.

[19] „bringen", bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/wb/bringen>, abgerufen am 12.08.2019.

Die bisherigen Überlegungen zusammenfassend beinhaltet der Ausdruck „Mitnehmen“ folgende Bedeutungsnuancen (Abbildung 10.2):

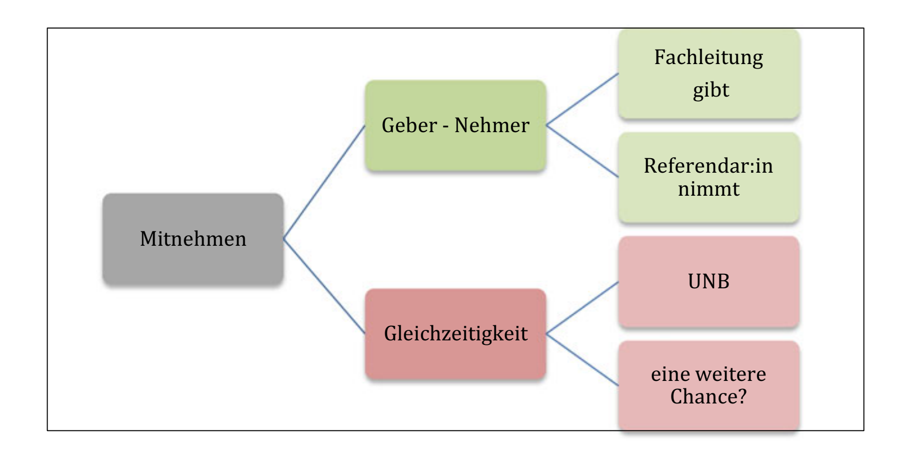


Abbildung 10.2 Konzept von Mitnehmen

Es wird deutlich, dass beide Varianten von „Mitnehmen“ unterschiedliche Dimensionen beinhalten: das Geber-Nehmer-Konzept, bei dem der Geber die Fachleitung und die Referendar:in entsprechend die Nehmer:in ist. In der merkmalsreicheren Variante würde eine deutlichere Auswahl der mitzunehmenden Gegenstände mitgedacht werden.

Auf der anderen Ebene gibt es beim Konzept der Gleichzeitigkeit außer dem Ableisten der Nachbesprechung noch etwas anderes, das die Referendar:innen aus der UNB mitnehmen können. Im Folgenden wird gezeigt, welche der beiden Varianten hier vorliegt.

10.4.3 Viel mitnehmen, ohne dabei die Orientierung zu verlieren

Nachdem Referendarin 1 gleich zu Anfang der Diskussion die Formulierung des Mitnehmens ins Spiel gebracht hat, wird von Referendar 3 darauf hingewiesen, *„dass ja . gefühlt immer mehr Punkte auf der Liste stehen . also die summieren sich ja . einfach in zunehmender Anzahl der Unterrichtsbesuche und Nachbesprechungen“* (Z. 28f.). Das führt dann zu dem Problem, dass unklar wird: *„Was waren*

jetzt äh . Aspekte, die genannt wurden, die . verbesserungswürdig sind, die nicht gut liefen und . man versucht das alles im Blick zu haben …" (Z. 29 f.). Der Aspekt der unübersichtlichen Fülle nimmt auch Referendar 6 auf. In einer längeren Ausführung darüber, wie er die UNB zum jetzigen Zeitpunkt wahrnimmt, äußert er, dass er gar nicht so genau wisse, *„wo soll ich denn jetzt anknüpfen?"* (Z. 70) Gemeint sind hier Beratungsaspekte, die für die weitere Ausbildung wichtig sind. Er selbst nennt dabei den Grund für diese Orientierungsschwierigkeit: *„Weil man hat halt so viele Punkte gehört . und/irgendwie man schreibt dann teilweise viel auf . aber . was ziehe ich denn jetzt raus?"* (Z. 70 f.).

Die Frage, die sich der Referendar hier stellt, gibt einen Hinweis auf die merkmalsreichere zweite Bedeutungsvariante von „mitnehmen", wobei die bewusste Wahl verschiedener Möglichkeiten für den Referendar erschwert erscheint. In seiner Äußerung unterstreicht die Partikel „so" in „so viele Punkte", die große Anzahl der Beratungsaspekte, die offenbar eine Überforderung für den Auszubildenden bedeuten, da er nicht genau weiß, wie er mit dieser Fülle umgehen soll. Für diese Irritation spricht die Verwendung des Modaladverbs „irgendwie", mit der der Sprecher das Problem erläutert, das durch die Fülle der Beratungsaspekte auftaucht. Der Fülle wird „irgendwie", d.h. auf unbestimmbare Weise begegnet, indem man beispielsweise auch viel aufschreibt. Allerdings tut man dies nicht in jedem Fall, sondern nur „teilweise", d.h. in manchen Fällen. Es existiert für diesen Referendar bislang keine Strategie, die sich ergibt oder auf die er zurückgreifen kann, sondern es ist eher dem Zufall überlassen, wie er mit dieser Fülle umgeht und so schließt er diese Äußerungssequenz ab mit der Frage: *„was ziehe ich denn jetzt raus?*" (Z. 71).

Im weiteren Verlauf seiner Ausführungen spricht dieser Referendar dann selbst an, wie er in dieser Lage Hilfe für eine Orientierung hätte erhalten können. „*… dass vielleicht unsere Fachleiter .. am Ende noch mal … verbindlich zusammenfassen würde, das und das war gut . in zwei Sätze und dann schau, dass du beim nächsten Mal da und da dran arbeitest"* (Z. 75 ff.).

Auch Referendar 4 äußert, dass es ihm während der UNB schwergefallen sei, *„den Fokus nicht zu verlieren, weil ja die Eindrücke ja so unglaublich vielfältig sind*" (Z. 87 f.). Referendarin 1 greift im weiteren Verlauf der Diskussion diesen Aspekt auch noch einmal auf. Sie wünscht sich ebenso wie die Referendare 4 und 6 eine Struktur, *„wenn wir eben nicht mehr so . genau fassen können, weil das alles einfach viel komplexer wird und . äh . sich ja auch irgendwie alles immer miteinander bedingt"* (Z. 94 ff.). Referendar 2, der eine besonders umfängliche schriftlichen Reflexion anfertigt, stellt zwar fest, dass diese von ihm als „Mehrarbeit" empfunden wird, er *aber „ zwar sehr viel mitnehme, aber . die Form, die du vorgeschlagen*

hast, ist viel besser okay, das sind die Aspekte“ (Z. 114 f.). Das Demonstrativpronomen „das“ bezieht sich auf den zuvor geäußerten Vorschlag von Referendar 4, sich im Gespräch auf wenige Schwerpunkte zu konzentrierten. Das Gegenteil zu dieser Art des strukturierten und insgesamt selektierenden Vorgehens ist das hilflose Reflektieren im Anschluss an die UNB *„… quasi in den blauen Dunst hinaus raus“* (Referendar 5, Z. 126). Auch Referendarin 3 beschreibt die Praxis so, dass die Reflexionsaufgabe *„ohne jegliche . Grundlage also so ins Blaue rein“* (Z. 175 f.) gestellt wird. Zwar werden dann Punkte festgehalten, *„die ich dann . raus mitgenommen habe“ (Z. 178); diese Punkte muss man „..raushören“, was nicht leicht fällt, „man hat die schönen Zettelchen, aber . was jetzt konkret . sozusagen der Arbeitsschwerpunkt ist, muss man sich ja selber auch noch formulieren“* (Z. 179 f.), eine klare Orientierung fehlt allerdings.

Referendar 9 merkt in diesem Zusammenhang an, dass eine tabellarische Zusammenfassung der UNB von seinem Fachleiter ausgefüllt werde und dieser auch die nächsten Arbeitsschwerpunkte benennt. Die Entscheidung durch den Fachleiter wird als hilfreich angesehen, weil *„es sind halt . immer zwanzig Punkte, die man so arbeiten könnte,“* (Z. 234 f.).

Fasst man die Beratungspraxis aus Sicht der Auszubildenden zusammen, so lässt sich zunächst festhalten, dass eine Schwierigkeit der UNB in der Fülle der Beratungsaspekte besteht. Der in diesem Zusammenhang angesprochene Lösungsansatz, dass die Vielfalt und Anzahl der Beratungsaspekte am besten vom Geber selbst zu begrenzen sei, steht in Verbindung mit der eingangs dargestellten Form des Transaktionsverbs „nehmen“. Das handelnde Subjekt nimmt dabei von einem anderen Subjekt, das als Besitzer dieses Objekts gilt, eben dieses Objekt entgegen.

Das „NEHMEN-Konzept“ impliziert einen Geber und einen Empfänger. Die Referendar:innen erhalten Hinweise, die sie für ihre weitere berufliche Entwicklung verwenden können und die Fachleiter:innen als „Geber“ verfügen idealerweise über die Kompetenzen, die die Auszubildenden erwerben möchten. Als Unterstützung wird dabei von Referendar:innen empfunden, wenn die Geber das für den Moment Richtige empfehlen, damit nicht der Fall eintritt, dass alles Mögliche mitgenommen wird und es dann offenbar schwerfällt zu entscheiden, welche „Gegenstände“ für die eigene Ausbildung wirklich von Nutzen sind. Dem Geber kommt innerhalb der hier nachgezeichneten Vorstellung die Aufgabe zu, nicht nur einen Wissenstransfer zu bewerkstelligen. Gleichzeitig soll er auch das, was gegeben wird, einschränken bzw. im Hinblick auf die Ausbildungsrelevanz der Referendar:innen priorisieren.

Die andere Bedeutungsvariante von „Mitnehmen“ im Sinne eines „Auch-noch Mitnehmens“ (mit der Bedeutung der Gleichzeitigkeit des Nehmens von

verschiedenen Dingen) hat sich hier in den Ergebnissen als weniger plausibel erwiesen. Diese Bedeutungsvariante würde voraussetzen, dass das Mitnehmen eine aktive Auswahl des Nehmers voraussetzt, der erkennt, welche Gegenstände als mitnehmenswert erscheinen.

Die Mitnehm-Metapher vergegenständlicht das Ausbildungswissen, das im Sinne eines Transfers den Besitzer wechselt. Damit wird die abstrakte Kategorie Wissen in einen neuen Phänomenbereich überführt, der gegenüber den nur schwer fassbaren Kognitionsinhalten den Vorteil bietet, vertraute Zugriffsweisen im Zusammenhang mit Substanzen oder Gegenständen zu ermöglichen.

Schmitt[20], der in biographischen Interviews mit einer Erwachsenenbildnerin ebenfalls vor allem substanzialisierende Deutungsmuster (2006, 2011: 6) gefunden hat, führt dazu angelehnt an Lakoff/Johnson (1980: 14ff., dies. 1998: 22 ff.) aus, dass die Vorteile dieser sog. „Substantialisierungen" (Schmitt 2006: 6) in ihrer Anschaulichkeit liegen.

> „Wenn wir Schemata als einfachste Strukturen aus gesellschaftlichen Erfahrungen (z. B. Höhe und Tiefe) auffassen, dann nutzen wir körperlich erfahrbare Dimensionen oder Handlungsabläufe als elementare Muster für das Verstehen abstrakter Zielphänomene."

Die Anschaulichkeit einer „Substanz" mit dem Quellbereich „Gegenstand", den man mitnehmen kann, bietet im Sinne Lakoff/Johnson das „highlighting" einer konkreten Vorstellung, um was es beim Wissen als abstraktem Phänomen gehen könnte. Auf Gegenständliches kann man sich beziehen, man kann sie quantifizieren, zählen oder gewisse Aspekte an ihnen identifizieren. Der Vorteil besteht auch in der Orientierung, die dieses Konzept liefert. Orientierungen sind nach Lakoff/Johnson (1998: 179) die großen Verdienste metaphorischer Konzepte, mit denen "wir Ableitungen vornehmen, wodurch bestimmte Aspekte unserer Erfahrung beleuchtet werden." So bietet bei der Vielzahl der Ausbildungs- und Beratungsaspekte eine „to-do-Liste", die nach der Vorstellung der Referendar:innen am besten von den Fachleitungen zu erstellen ist, eine solche Orientierungshilfe für das Abarbeiten von relevanten Ausbildungsinhalten.

---

[20] Für einen Überblick zur Metaphernanalyse in der Erziehungswissenschaft vgl. Schmitt 2011: Er verweist hier auf einige Arbeiten jüngeren Datums zur Rekonstruktion lebensweltlicher Deutungsmuster. Dabei werden neben der Analyse von fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Literatur zum Lehren und Lernen (vor allem im Biologieunterricht) als Erhebungsmethode neben „Reizwortgeschichten" auch Satzergänzungstests verwendet. In Interviews mit Lehrenden trafen diese eine Auswahl aus vorgegebenen Metaphern.

Ausgeblendet im Sinne des „hiding“ (Lakoff & Johnson 1980: 10) bleiben bei der Vorstellung des Wissenstransfers bestimmte Interaktionsweisen, die beispielsweise einem konstruktivistischen Lernbegriff folgen würden. Bei dem Transferkonzept bleibt die Interaktion auf das „Geben und „Nehmen“ beziehungsweise das „Anbieten“ und das „Erwerben“ und „Haben“ reduziert. Dass Ausbildungsinhalte *für* Bedeutung jemanden haben, die nicht unabhängig existieren, bleibt bei der Konzeptualisierung einer substanzialisierenden und ontologisierenden Metapher verborgen. Eine aktive Wissensaneignung, die von den Referendar:innen initiiert wird, bleibt mit diesem Metaphernkonzept ebenso ausgeblendet wie der subversive Umgang mit erworbenen Wissensinhalten.

Im Unterschied zum Fakten- und Informationssammeln und ihrem Transfer kann man an dieser Stelle den Begriff der „Bildung“ nennen, wie ihn beispielsweise Peter Bieri (2017) verwendet. Im Unterschied zur „Ausbildung“ (ebd.: 36), die einem ein bestimmtes Know-how zur Verfügung stellt, „um etwas zu machen oder erreichen zu können“ geht es bei der Bildung darum, ein „Bewusstsein der Kontingenz und somit der Relativität einer jeden Lebensform“ (ebd.: 21) an die Oberfläche zu bringen. Im Kontext von Schule würde dies bedeuten, dass ein Rezept-Wissen weder weitergegeben noch erworben werden kann. In diesem Sinne bedeutete dann gebildet zu sein, ein „Wissen zweiter Ordnung“ (ebd.: 13) zu besitzen und damit sich kritisch zu positionieren bei Fragen darüber, „worin Wissen und Verstehen bestehen, wie weit sie reichen und was ihre Grenzen sind.“ So verstanden würde der Umgang mit Inhalten eine skeptische Distanz erfordern. Der einfache Wissenstransfer sieht diese Art von Distanz nicht vor.

10.4.4 Metaphorische Ableitungen

Im weiteren Verlauf der Auswertung wird gezeigt, inwiefern die analysierten Metaphern Kohärenz beweisen bzw. ob es Metaphern gibt, die innerhalb des Korpus mit anderen Metaphern kollidieren. Auf den folgenden Seiten werden die metaphorischen Ableitungen zur besseren Übersicht graphisch dargestellt (Abbildungen 10.3 und 10.4).

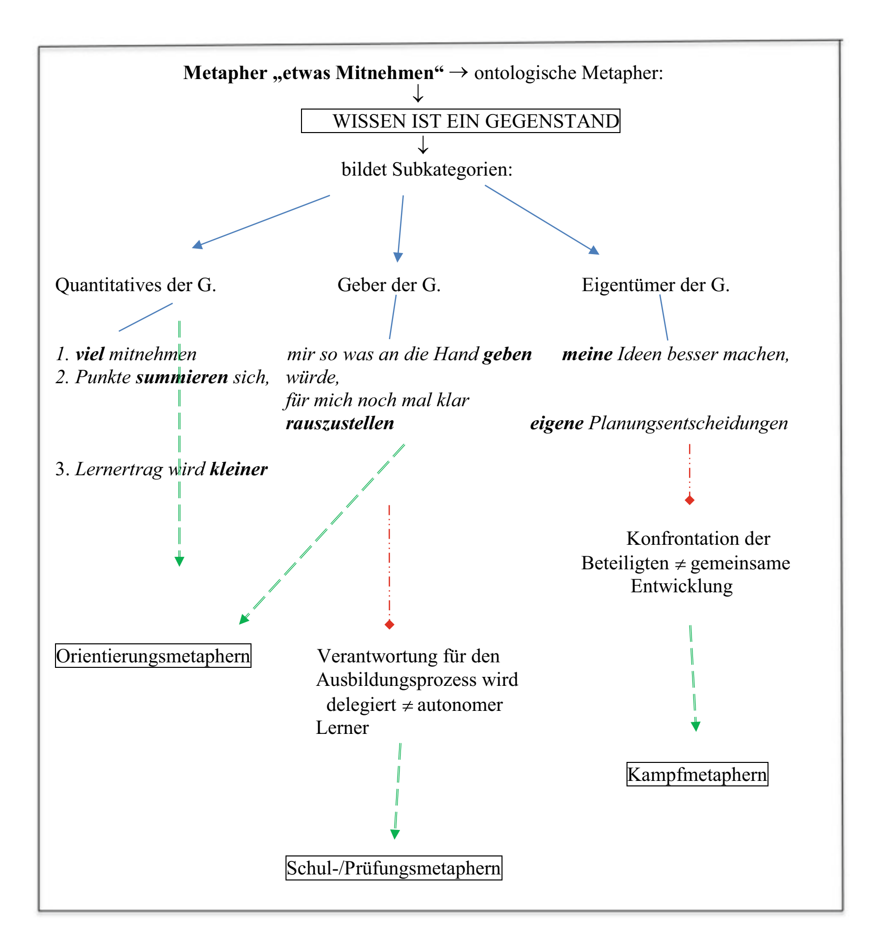


Abbildung 10.3 Die Mitnehm-Metapher

Bisher konnte gezeigt werden, dass die Metapher MITNEHMEN mit der ermittelten Kategorie ANZAHL direkt zusammenhängt. Beide Ausdrucksweisen werden in einem gemeinsamen Kontextverständnis verwendet und ergänzen sich semantisch sinnvoll. Der Zusammenhang zur Metapher der ORIENTIERUNG gelang in demselben Kontext. Wenn es den Fachleiter:innen als Geber der Wissensgegenstände auch noch gelingt, bei der Funktion des Gebens die Anzahl der

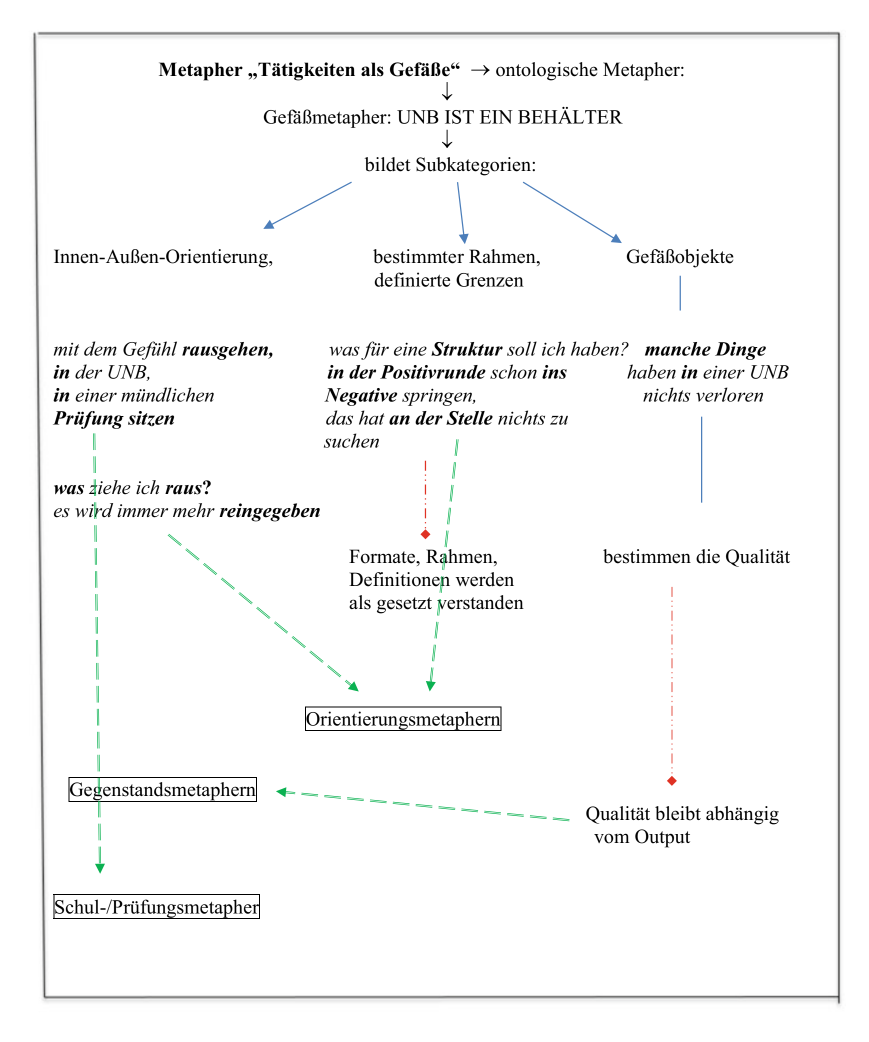


Abbildung 10.4 Die Behälter-Metapher

Gegenstände zu reduzieren, ist dies für die Referendar:innen eine große Hilfe bei der Orientierung und Planung der eigenen Ausbildung.

Ein weiterer Aspekt lässt sich innerhalb dieses Konzeptes nun integrieren. Es geht dabei vor allem um die Art und Weise, wie innerhalb der UNB der Modus

des MITNEHMENS gestaltet werden sollte. Die Referendar:innen sind sich darin einig, dass das Identifizieren wesentlicher Beratungsaspekte während einer UNB nicht in Form eines „Rätselratens“ gestaltet werden sollte. Als „Rätselraten“ wird von den Referendar:innen die Situation beschrieben, in der sie versuchen, die relevanten Aspekte für die anstehende Beratung zu „finden“, von denen sie annehmen, dass es auch diejenigen seien, die die Fachleitungen für diese Beratung als wichtig erachten. Dabei ist das „Raten“ innerhalb des Metaphernkonzeptes von AUSBILDUNG IST SCHULE integriert. Raten steht für die Referendar:innen im Kontext einer Prüfung, was als ungünstige Ausbildungssituation gilt, weil man aus ihrer Sicht, konzentriert auf ein möglichst positives Prüfungsergebnis, die erwartete Reaktion der Prüfer:innen nur erraten kann und sich somit von den eigenen Gedanken und Überlegungen zur gezeigten Unterrichtsstunde entfernt.

Vor dem Hintergrund der zahlreichen Erfahrungen, die den Ausbilder:innen im Unterschied zu den Auszubildenden zur Verfügung stehen, erscheint es aus Sicht der Referendar:innen kaum wahrscheinlich, dass sie die Aspekte bei der Unterrichtsplanung und -durchführung für die Reflexion auswählen, die auch eine Ausbilder:in als wesentliche Beratungsaspekte wählen würde. Der Wunsch, dass die Ausbilder:in *„einfach“* sagen sollte, welche Aspekte sie für die UNB relevant halte, könnte dem Gespräch den Prüfungscharakter nehmen.

Im Gegensatz zu dieser Form des erwünschten Mitteilens durch die Fachleitung, welche Beratungsaspekte in der UNB zu berücksichtigen sind, steht die von den Referendar:innen so bezeichnete Prüfungssituation. Die Prüfung und damit die UNB wird dabei als Ort beziehungsweise als ein Behältnis oder GEFÄSS konzeptualisiert. Davon zeugen Aussagen der LAA, dass sie sich „in“ einer Prüfung befinden, in sie „rein“(Z. 489) – bzw. wieder „rausgehen“ (Z. 55, 525). Gewisse Inhalte sollten aus der UNB „draußen“ (Z.450) bleiben. Innerhalb von „DIE UNB IST EIN GEFÄSS“ findet sich eine weitere Vorstellung, die diesem Konzept zuzuordnen ist. Es zeigt sich, dass neben der Unterscheidung zwischen dem Innen und Außen des Behälters, in dem sich gewisse Dinge befinden, die dort ihre Berechtigung haben, anderen diese Berechtigung abgesprochen wird. So stellt eine Referendarin fest, dass in einer UNB entgegen ihrer Erwartung die ABB ihrer Schule *„noch ihre Punkte unbedingt reinboxen wollte*“ (Z. 328) und damit die Anzahl der Besprechungsaspekte noch erhöhte und gleichzeitig damit ihr offenbar die Solidarität, die sie sonst in der Zusammenarbeit erlebt, fehlt. Sie bewertet diese Art der Beteiligung ihrer ABB mit den Worten „*das hat aber an der Stelle nichts zu suchen*“. Damit wird ausgedrückt, dass das sonst übliche Konzept, das die UNB offenbar besitzt, an dieser Stelle verlassen wird.

In diesem Zusammenhang taucht noch eine weitere Beobachtung auf. Die Referendar:innen reklamieren, dass die Positivrunde nicht immer eingehalten

wird und dass schon hier auch Negatives von den Ausbildern aufgezeigt werde. „*…dann sind wir auf einmal in der Positivrunde schon im Negativen, dann springen wir vielleicht kurz noch zum Positiven*“ (Z. 372). Dieses Verhalten der Ausbilder:innen erscheint belastend zu sein, allemal am Anfang der Ausbildung, wenn der Bedarf der LAA vor allem in der Bestätigung ihrer Arbeit bzw. ihres Unterrichtens besteht. Zudem scheint das Verlassen deklarierter Räume in der vorgeschriebenen Reihenfolge die wichtige Orientierung der Referendar:innen zu stören.

Im Kontext der definierten Grenzen des Behälterkonzeptes, die die Referendar:innen einerseits als klare Struktur und Orientierung für die UNB wünschen und auch einfordern, überlegen sie allerdings auch eine Veränderung, um den Aspekt des Prüfens zu „*entschärfen*“ (Z. 691). Der Vorschlag, den sie am Ende der Diskussion gemeinsam entwickeln, besteht darin, dass die Identifizierung beratungsrelevanter Besprechungsaspekte für die gezeigte Unterrichtsstunde in einem prüfungsfreien „*geschützten Rahmen*“ (Z. 600) stattfinden sollte. Der Schutz bestünde darin, dass die Ausbilder:innen die Note für die Unterrichtsstunde schon vor der Reflexion fixiert hätten und dass die Referendar:innen damit die Möglichkeit hätten, eigene Überlegungen anzustellen. Folglich wäre eine von der Fachleitung „*erwünschte Antwort*“ (Z. 639) nicht mehr relevant. Man würde vielleicht aufgefordert „*Erzählen Sie doch mal…* „ (Z. 609) und „*dann kann man vielleicht son'n bisschen freier . von der Leber weg mal . Alternativen äußern*“ (Z. 710).

Als Bedingung für einen so gestalteten „geschützten Rahmen“ wäre der Wegfall der Note für die Reflexion zur Stunde zu nennen. Das Wörterbuch der deutschen Sprache bietet für den Begriff „schützen“ folgende Bedeutung: „jmd., etw. vor einer Gefahr, vor etw. Bedrohlichem oder Unangenehmen bewahren, behüten.“[21] Als äußerer Einfluss, vielleicht sogar als Gefahr, gilt in diesem Kontext die Benotung, die den gewünschten „geschützten Rahmen“ aus der Sicht der Referendar:innen bedroht.

Lakoff und Johnson (1980: 29) wählen für viele menschliche Erfahrungen und Aktivitäten als übergeordnete metaphorisches Konzept das der „Container Metaphors“, von denen sie behaupten, dass sie eine der grundlegenden menschlichen Orientierungen bilden.“ There are few human instincts more basic than territoriality.“ Ob nun als Container oder als ein bestimmter Ort, gemeinsam ist diesem Konzept, dass es eine Grenze zwischen dem Innen und dem Außen gibt, so dass sich lokalisieren lässt, wann man diese Grenze überschreitet. Dieses Raumkonzept impliziert auch eine Vorstellung vom vermeintlich ontologischen Status, dem

[21] https://www.dwds.de/wb/schützen; (Zugriff 21.04.2021).

eine solche Prüfung oder einem geschützten Rahmen zukommt. Je nachdem, wie man diesen Ort deklariert, geschehen entsprechend den ihm zugewiesenen Attributen unterschiedliche Dinge: Einmal handelt es sich um eine Prüfung, ein anderes Mal kann man „freier von der Leber weg“ (Z. 710) auch mal Alternativen entwickeln, einfach mal „ein bisschen spinnen“ (Z. 600) und erzählen, was man sich bei der Planung der Stunde gedacht hat.

Neben der Reduzierung der durch die Prüfungssituation ausgelösten Belastung wäre ein großer Vorteil eines „geschützten Rahmens“ die Möglichkeit, dass hier, in der Abwesenheit einer Benotung, deutlicher die eigenen Ideen zur Sprache gebracht werden könnten. Von der Verpflichtung, genau die Aspekte zu finden, die im Relevanzsystem der Ausbilder:innen eine wichtige Rolle spielen, wäre man hier entbunden. Die Sorge, dass man nur die Ideen der Fachleitung *„auf meine Stunde (ge)münzt“* (Z. 674 f.), wäre dann unbegründet, *„weil man dann halt irgendwie vielleicht im Gespräch entwickelt oder irg/herausfindet“* (Z. 679 f.), wo die Schwierigkeiten in der gezeigten Stunde gewesen sind.

Im Gegensatz zu der Vorstellung, die UNB ist ein RAUM, mit der die LAA diese Ausbildungssituation veranschaulichen, steht das Konzept, Ausbildung ist ein WEG. Allerdings muss bei diesem Konzept unterschieden werden zwischen der Sichtweise der Referendar:innen auf ihren Ausbildungsverlauf und der den Ausbilder:innen zugeschriebenen Sichtweise.

Von den insgesamt 13 Nennungen der Metapher AUSBILDUNG IST EIN WEG lassen sich die Hälfte dieser Metaphern als Zitate von Ausbilder:innen identifizieren, die am „Weiterkommen“ (Z. 507) und „Fortschritt“ (Z. 526) der Referendar:innen interessiert sind. Es sind die Fachleitungen, die „Lösungswege“ (Z. 536, 567) und neue Möglichkeiten für das Unterrichten aufzeigen. Die Referendar:innen selbst nutzen die Metapher AUSBILDUNG IST EIN WEG nicht. Sie verwenden räumliche Orientierungen in den Fällen, wo sie zum Ausdruck bringen möchten, dass sie „in eine andere Richtung“ (Z. 584) denken könnten. Diese Möglichkeit bleibt ihnen aber so lange verwehrt, wie die Gesprächssituation einer Prüfung ähnelt. Und in den Fällen, in denen das Gespräch in die „Richtung“ einer Prüfung „laufe“ (Z. 634), „entferne“ (Z.623, 643) man sich von den eigenen Ideen.

Mit der WEG-Metaphorik werden Fachleitungen zitiert, die in dieser Weise (auch während der UNB) von der Ausbildung der LAA reden. Die Referendar:innen selbst verwenden die Metapher in einem weiteren Sinn, da sie einerseits von „Richtung“ reden, wenn sie die Beratung in der UNB beschreiben und dabei andeuten, dass sich das Gespräch einem möglichen „Prüfungsort“ nähert. Nur in dem Fall, dass das Gespräch innerhalb eines „geschützten Rahmens“ verläuft, sehen die Referendar:innen die Möglichkeit, bei den eigenen Ideen „zu bleiben“.

10.5 Zusammenfassung der Metaphernanalyse

Bei der Analyse der in der Gruppendiskussion verwendeten Metaphern zeigt sich, dass die zahlenmäßig größte Nennung metaphorischer Ausdrücke dem allgemeinen Konzept „AUSBILDUNG IST MITNEHMEN“ zugeordnet werden kann. Dieses Konzept, so konnte analysiert werden, impliziert einen Geber und einen Nehmer. Folgende Implikationen konnten für beide Seiten des Transfers aufgezeigt werden.

Verbunden mit der Vorstellung eines Wissenstransfers ist die Hoffnung, wenn nicht gar der Anspruch, dass der Geber etwas zur Verfügung stellt und dass bei diesem Transfer darauf zu achten ist, dass er mit einer wohl überlegten Anzahl von Gegenstände zu geschehen habe, damit der Nehmer diese in einer angemessenen Art und Weise erhält. Für den Nehmer steht sonst zu befürchten, dass er bei einer zu großen Anzahl an Wissensgegenständen den Überblick verliert, welche dieser Gegenstände in welcher Reihenfolge zu berücksichtigen sind.

Ausgeblendet bleibt innerhalb dieses Konzeptes, dass Referendar:innen lediglich als Abnehmer des Transfers gelten und dass die Ausbilder:innen für das Gelingen des Beratungsprozesses im Hinblick auf seinen Nutzen verantwortlich gemacht werden.

Als weiteres metaphorische Konzept ließ sich UNB IST EINE PRÜFUNG identifizieren. Wenn die UNB nicht als Prüfung, sondern vielmehr als ein geschützter Ort vorgestellt würde, dann wäre es möglich, eigene Ideen und Gedanken zur gezeigten Unterrichtsstunde zu äußern, ohne dabei in ein Rätselraten über die Vorstellungen der Ausbilder:innen zu verfallen. Dieser geschützte Raum, der die Noten in ein „außerhalb“ der Beratung verorten würde, ließe, so die Meinung der Referendar:innen, ein Ausbildungsgespräch „so ungefähr auf Augenhöhe“ (Z. 677) zu und könnte damit eine eigene Entwicklung ermöglichen.

Einen Gegensatz zum vorgestellten Schutzort bildet die Metapher AUSBILDUNG IST KAMPF. Diese Metapher, so muss hier einschränkend festgestellt werden, ist vor allem aus einer Ausbildungsschule und in seiner Schärfe vor allem im Hinblick auf einen Schulleiter verwendet worden. Es ist diese Metapher, die während der gesamten Diskussion wenig rezipiert, der an mehreren Stellen sogar widersprochen wird. So kommentiert ein Referendar die Kampfmetaphern seines Vorredners mit *„Ist natürlich jetzt ein mega negativ Beispiel“* (Z. 424). Die KAMPF-Metaphorik scheint vor allem auf den Bereich eines Schulkontextes und insbesondere auf das Verhalten eines Schulleiters zu verweisen. Abgeschwächte Formen der KAMPF-Metaphorik existieren noch im Bereich einer anderen Schule. Hier ist es eine ABB, die ihre Besprechungsaspekte zur

Geltung bringen will. Für das Verhalten der Fachleitungen, so ließe sich zusammenfassen, wird diese Metapher nicht verwendet. Sie tritt ausschließlich im Bereich der Ausbildungsschulen auf.

Dieses Ergebnis ist insofern interessant, als es die eingangs zitierten Erlebnisberichte ehemaliger Referendar:innen in einem anderen Licht erscheinen lässt. Die LAA hatten gerade die Kommunikation mit ihren Fachleiter:innen als besonders belastend empfunden (s. auch Abschn. 1.1).

Den Referendar:innen ist während der UNB sehr bewusst, welche „Richtung" ein Beratungsgespräch nimmt. In dem Fall, dass es sich in Richtung einer Prüfung bewegt, so konnte gezeigt werden, „entfernen" sie sich von eigenen Vorstellungen und Ideen und folgen eher den Vorschlägen ihrer Ausbilder:innen. Die Vorstellung von AUSBILDUNG IST EIN WEG, wie die Fachleitungen in der Gruppendiskussion mehrfach zitiert werden, lässt sich mit den Wünschen der Referendar:innen nur schwer vereinbaren. Jedenfalls dann, wenn man mit der Metapher Vorstellungen verbindet, die etwa im Sinne Goethes[22] das Reisen nicht als eine gradlinige Bewegung von A nach B konzipiert. Goethes Satz „Man reist ja nicht, um anzukommen, sondern um zu reisen" beinhaltet die Vorstellung, die das Erreichen eines Ziels am Ende des Weges in den Hintergrund stellt. Diese Offenheit der Wegmetaphorik möchte man den Ausbilder:innen zwar nicht unterstellen, doch auch das Gegenteil scheint im Sinne der Ausbildungsdidaktik (vgl. insbesondere Abschn. 3.4) ausgeschlossen zu sein.

Das Referendariat als die kürzeste Verbindung vom Ausbildungsstart bis zum Examen würde wohl eher den favorisierten Weg der LAA beschreiben. Um einen möglichst unbeschwerten Weg zu gehen, wünschen sich die Referendar:innen leichtes Gepäck und eine klare Orientierung. Damit kann der Rückbezug zur zahlenmäßig größten Metapher gezogen werden, das MITNEHMEN von Ausbildungsinhalten.

Als Vorteil eines solchermaßen gestalteten Wissenstransfers kann das Anlegen eines „Pools" gelten, aus dem man „schöpfen kann" (Z. 541). Mit einem Reservoir von Gegenständen, die als Auswahl zur Verfügung stehen, so die Sichtweise einer Referendarin, gewinnt die Ausbildung an Qualität („ne wertvolle Nachbesprechung" Z. 542). Als zusätzliche ORIENTIERUNG sollte in einem so gefüllten Wissenscontainer eine bestimmte Ordnung herrschen, die sicherheitshalber von Ausbilder:innenseite selbst hergestellt oder wenigstens von ihnen bestätigt wird.

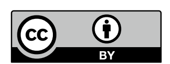
Rückblickend soll an dieser Stelle der Zeitpunkt der Gruppendiskussion reflektiert werden. Der überwiegende Teil der Referendar:innen hatte zum Zeitpunkt

[22] Goethe an Herzog Karl August, 3.2.1787; in: Ph. Stein (1924: (3)).

der Aufnahme schon den vierten, einige sogar schon den letzten UB hinter sich gebracht. Vor dem Hintergrund des sich abzeichnenden Ausbildungsendes mag es nicht verwundern, dass sich die Referendar:innen für die Vorbereitung der Examensstunden vor allem darauf konzentrierten, welche Erfahrungen und Hinweise sie in den zurückliegenden UB gesammelt haben und was davon für die wichtigen Examensstunden zu bedenken ist.

Insofern ist es verständlich, dass das Konzept des MITNEHMENs für sie im Vordergrund steht. Dabei erscheint eine von den Fachleitungen autorisierte Liste der mitzunehmenden Gegenstände das Bedürfnis nach Sicherheit und Orientierung für die Planung des Examens zu spiegeln. Es wäre daher interessant, in einem neuen Ausbildungsjahrgang vielleicht nicht gleich zu Anfang des Referendariats, aber ab dem dritten bewerteten UB eine erneute Diskussion anzuleiten, um in einem kontrastiven Vergleich die hier auftretenden Metaphern zu untersuchen.

Ganz unabhängig vom bevorstehenden Examen kann die Metapher AUSBILDUNG IST PRÜFUNG als ein stets präsentes Problem betrachtet werden. Da ab dem dritten UB eine Benotung erfolgen muss, in die auch die Reflexion der Stunde mit eingeht, scheint die Konzeptualisierung als Prüfung spätestens ab diesem Ausbildungsstand bis zur Prüfung große Bedeutung für die Referendar:innen zu besitzen. Die Idee von einem „geschützten Rahmen“, in dem die Reflexion der eigenen Stunde die mögliche Sichtweise der Fachleitungen nicht schon antizipiert, sondern die eigenen Ideen und Beobachtungen zur Sprache gebracht werden können, erscheint aus Sicht der LAA eine sinnvolle Alternative zur bestehenden Ausbildungspraxis zu sein.



11 Vergleich zwischen den drei kommunikativen Instanzen

Die Ergebnisse der Datenanalysen werden zunächst innerhalb der einzelnen kommunikativen Instanzen aufgezeigt.

Auf der Ebene der Referendar:innen (11.1) werden folgende Ergebnisse dargestellt:

– die Bedeutung der Benotung für die Reflexion der Referendar:innen,
– geäußerte Wünsche zur Gesprächsführung (der Forderung nach „Klarheit“) während der UNB,
– das Mitnehmen von Wissensbeständen,
– die Ablehnung der Schüler:innenrolle

Auf der Ebene des MSW (11.2) werden in knapper Form die wesentlichen Grundsätze des Ausbildungsrahmens zusammengefasst. Vor diesem Hintergrund werden anschließend die Ergebnisse auf der Ebene der Fachleitungen (11.3) mit den Schwerpunkten

– der Gesprächsführung und
– des autonomen Lerners

dargestellt.

A. Bührig-Hollmann, *Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-41121-3_11

11.1 Die Referendar:innen

Die Ergebnisse aus der Perspektive der Referendar:innen stützen sich auf die Daten der videographierten UNB, dem Nachträglich Lauten Denken zu dieser Videographie und der Gruppendiskussion eines Kernseminars.

11.1.1 Die Bedeutung der Benotung

Vergleicht man die Ergebnisse aus der Gruppendiskussion mit den Kommentaren der Referendarin zu der videographierten UNB, ergeben sich einige Parallelen.

Es zeigt sich, dass das Bewusstsein darüber, sich mit Beginn der UNB in einer Leistungssituation zu befinden, deutliche Auswirkungen schon am Anfang der UNB auch auf die eigene Reflexion hat. Die Referendarin, so ein Ergebnis ihres Nachträglich Lauten Denkens, orientiert sich schon während ihrer Reflexion zur gezeigten Unterrichtsstunde an den Reaktionen des Fachleiters. Sie beschreibt diese Situation mit der Metapher „eine drohende Gewitterwolke naht sich", mit der sie ihre Sorge darüber zum Ausdruck bringt, dass ihre Reflexion (oder zumindest Teile davon) zu einem späteren Zeitpunkt vom Fachleiter kritisiert und damit auch negativ benotet werden könnte. Das Wissen, dass sich die Kritik häufig schon früh ankündigt, lässt die Referendarin voller Spannung ihre Reflexion formulieren, stets bereit, auf mögliche Anzeichen ihres Gegenübers zu reagieren.

Hier liegt eine deutliche Gemeinsamkeit mit allen anderen Auszubildenden vor. Die Referendar:innen schildern in der Gruppendiskussion, dass sie mit Spannung die Einschätzung der gezeigten Unterrichtsstunde durch die Fachleitungen erwarten. Sie beschreiben diese Situation als PRÜFUNG, bei der es darauf ankomme, möglichst die Aspekte der gezeigten Unterrichtsstunde zu benennen, die auch die Fachleitungen als die relevanten Aspekte des Unterrichts identifizieren und über die im weiteren Verlauf der Beratung zu sprechen sein wird. Diese als PRÜFUNG erlebte Phase der UNB gilt für die Referendar:innen als großes Hemmnis in der Interaktion mit den Fachleitungen. Anstatt offen und ehrlich über eigene Planungsentscheidungen zu reden, bemühen sie sich schon früh zu antizipieren, welche Sicht die Ausbilder:innen auf ihre Unterrichtsstunde haben. Um sich mit der eigenen Reflexion möglichst in die Nähe der antizipierten Fremdsicht zu positionieren, werden die eigenen Planungsideen und -entscheidungen, die den Kern der Reflexion ausmachen sollten, vernachlässigt. Innerhalb der Gruppendiskussion kommt es deshalb zu dem Vorschlag, die Reflexion aus der sonstigen Bewertung der Unterrichtshospitation herauszuhalten.

11.1.2 Die Gesprächsführung

Gar nicht passen will das Bild von der als „drohendes Gewitter“ erwarteten Kritik zu dem tatsächlich gezeigten Gesprächsverhalten des Fachleiters während der UNB. Anders als man vielleicht erwarten würde, beschreibt die Referendarin die Kritik in der nachfolgenden Beratung nicht mit der zuvor von ihr verwendeten Wettermetaphorik. Sie charakterisiert die Redeweise ihres Ausbilders als unangemessen paternalistisch. Die Verwendung des Sprechergruppenplurals in der Äußerung „wir schauen dann mal“ entlarvt sie als eine Art pädagogischer Strategie, mit der sie sich wie eine Schülerin behandelt fühlt. Zudem empfindet sie die Fragetechnik ihres Fachleiters, mit der er ihr während der UNB inhaltlich auf die Sprünge helfen will, als „Hokuspokus“. Die von ihm eingesetzte Fragetechnik (seine Regiefragen) kann ihr nicht helfen. Mit der Nennung ihres Beratungsanliegens machte sie bereits kenntlich, dass sie auf das Interrogatum die Antwort schuldig bleiben musste. Statt eine Antwort auf ihre Frage zu erhalten, wird sie mit dem vom Fachleiter initiierten mäeutischen Dialog auf sich selbst verwiesen. Diese von ihr als „Überpädagogisierung“ beschriebene Strategie lehnt die Referendarin vehement ab. Sie wünschte sich von ihrem Ausbilder eine Interaktion, in der er „einfach“ und „klar“ die zu beratenden Inhalte benennt.

Die Forderung der Referendarin nach einer klaren Ausdrucksweise jenseits eines pädagogischen Sprachgestus‘ beschreibt auch den Wunsch, der in der Gruppendiskussion hinsichtlich der Beratungsweise geäußert wird. Dieser Wunsch wird innerhalb des metaphorischen Konzeptes vom MITNEHMEN zum Ausdruck gebracht.

11.1.3 Das Mitnehmen von Wissensbeständen

Der Wunsch, dass Anregungen und Korrekturen „einfach“ und „klar“ während der UNB mitgeteilt werden sollten, steht in enger Verbindung mit den aus der Diskussion der Referendar:innen gewonnenen Erkenntnissen der Metaphernanalyse. Demnach geht es für alle LAA aus der untersuchten Kernseminargruppe darum, „viel mitzunehmen“. Gemeint sind damit ausbildungsrelevante Hinweise, die gemessen am aktuellen Ausbildungsstand der Referendar:innen wichtig für die eigene Ausbildung sind.

Schaut man sich in der untersuchten UNB konkret an, welche Wissenselemente Frau Henke aus der UNB mitnehmen will, erkennt man (vgl. Abschn. 9.3) vor allem zwei Beratungsanliegen: Die Referendarin wollte zum einen wissen, wann man Schüler:innen im Unterrichtsgespräch unterbrechen darf und zum

andern, wie am Ende einer Stunde eine Vertiefung der Stundenergebnisse zu ermöglichen ist.

Die erste Frage ist stark kontextabhängig. Hier sind mehrere Bedingungen des Unterrichts zu berücksichtigen, wie etwa die Relevanz der Beiträge hinsichtlich des Stundenthemas. Eine allgemeine Antwort auf die Frage nach dem richtigen Zeitpunkt einer Unterbrechung konnte der Fachleiter hier nicht geben.

Die zweite Frage nach möglichen Dimensionen einer inhaltlichen Vertiefung des Stundenthemas ist eher beantwortbar. Hier könnten exemplarisch verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt werden; im Falle der Frage nach dem Unterschied von Belegen und Argumenten könnten die Schüler:innen beispielsweise gemeinsam überlegen, ob ihnen im Sinne des angezielten Stundenlernziels die Unterscheidung deutlich geworden ist. Die gemeinsame Reflexion des gewonnen Lernertrags wäre somit eine Möglichkeit, die Vertiefung des Unterrichtsgegenstandes am Stundenende herzustellen.

Neben der geforderten inhaltlichen Anleitung wünschen sich einige Referendar:innen eine Priorisierung der notwendig erscheinenden Ausbildungsschritte, weil sie noch unsicher sind, wie die einzelnen Rückmeldungen zu ihrem Unterricht zu bewerten sind. Der Wunsch nach einer Priorisierung der Beratungsinhalte zugunsten einer deutlichen Orientierung steht im engen Zusammenhang zum Mitnehmkonzept.

11.1.4 Die Ablehnung der Schüler:innenrolle

Ein Ergebnis dieser Studie besteht in dem dringenden Interesse der Referendar:innen, einen inhaltlichen Ertrag aus den Nachbesprechungen mitzunehmen.

Dabei scheint Frau Henke deutlich als ein Typ von LAA zu gelten, der im Sinne Košinárs ein besonders hohes Professionalisierungsverständnis besitzt, das sich vor allem durch eine konturierte aktive Gestaltung der Ausbildungsinhalte auszeichnet (vgl. Abschn. 7.5). Gerade mit diesem Typ von Auszubildenden sollte eine sachliche Beratung möglich sein, weil das eigene Ausbildungsinteresse hoch ist. Die hier agierende Referendarin mit ihrem fokussierten Blick auf die eigenen Beratungsanliegen zeichnet sich auch dadurch aus, dass sie auf eine pädagogische Gestaltung der Interaktion nicht angewiesen ist. Eine Expertenberatung würde sie dagegen gerne akzeptieren.

Die Frage, die sich hier allerdings stellt, ist die nach der Einflussnahme durch die Benotung. Wenn Frau Henke schon bei der eigenen Reflexion die Reaktionen ihres Fachleiters berücksichtigt (wie dies auch alle anderen Referendar:innen während der UNB tun) und damit die UNB als Leistungssituation rahmt, dann

ist es schwer zu erklären, wie eine Expertenberatung möglich sein soll, die sich nur an der Sache orientiert. Die Sachorientierung steht im Widerspruch zu einer möglichst positiven Selbstpositionierung gegenüber dem bewertenden Ausbilder.

So erscheinen die Forderungen der Referendar:innen hinsichtlich der Beratungsweise (zumindest teilweise) widersprüchlich. Alle Referendar:innen nehmen die UNB als Leistungssituation wahr, in der sie möglichst erfolgreich bestehen wollen. Sie möchten dabei aber nicht die Rolle von Schüler:innen übernehmen. Sie lehnen den im schulischen Diskurs verorteten Sprachhabitus ab, hier als „Hokuspokus" beschrieben, weil sie sich mit dieser Art der Ansprache nicht ernst genommen fühlen. Stattdessen wünschen sie sich „klare" Hinweise, denn sie möchten von den Ausbilder:innen gerne etwas lernen, was sie als „mitnehmen" beschreiben. Dabei soll der erwünschte Input von den Ausbilder:innen als Geber des Wissenstransfers möglichst so aufbereitet werden, dass der Wissenstransfer leicht fällt. Dass diese Form der gewünschten Didaktisierung sie als Nehmer des Wissenstransfers in die Nähe der Schüler:innenrolle bringt, wird dabei nicht reflektiert.

11.2 Das MSW

Von der kommunikativen Instanz des MSW wird für die zweite Phase der Lehrerausbildung vor allem die Rolle des „erwachsenen Lerners" betont (s. Abschn. 3.2), so auch in der Neufassung des Kerncurriculums (04/2021: 5). Das Curriculum legt mit den Vorgaben der KMK vom 16.05.2019 die

> „Leitgedanken der schulpraktischen Lehrerausbildung" fest, die für den „selbstverantworteten Kompetenzerwerbsprozess" (ebd.) die individuelle „Berufsbiographie …" (ebd.)

der Referendar:innen zu berücksichtigen geben. Wie schon oben (Abschn. 3.2) dargelegt besteht der theoretische Diskurs innerhalb dieser Instanz auf der Selbststeuerung der Auszubildenden. Gleichzeitig besteht der Anspruch des Vorbereitungsdienstes auf einer an den Standards der Wissenschaft orientierten Ausbildung[1]. Mit der Ausrichtung auf Wissenschaftlichkeit und gleichzeitig auf Personenorientierung (hier die erwachsenen Lernenden) wird die Komplexität der Ausbildungsansprüche deutlich. Sie erinnert dabei mit der Konstruktion von

[1] Die vier kompetenzübergreifenden Standards der Lehrerausbildung sind: Handlungsorientierung, Standardorientierung, Wissenschaftsorientierung und Personenorientierung.

Rationalität einerseits und Verschiebung der Macht in die Konstituierung des Subjekts andererseits an die Gouvernementalitätsdebatte im Anschluss an Foucault. Mit Foucaults (2015: 64 ff.) Verständnis der erweiterten Machtstrukturen moderner Regierungsformen wird die Zusammenführung äußerer Fremdführung, wie die Standards der Wissenschaft in der Lehrerausbildung, und die „Selbstdisziplin" der Individuen (als erwachsene Lernende) zusammengebracht und als besonders wirksame Machtform beschrieben.[2]

Die Komplexität der hiermit auf den Weg gebrachten Ausbildungsweise wird nachfolgend auf der Ebene der Ausführenden weiter differenziert.

11.3 Die Fachleitungen

Es konnte gezeigt werden, wie die Offenheit der anspruchsvollen ausbildungsdidaktischen Forderung im Sinne einer programmatischen Leerstelle von den ZfsL in NRW gefüllt wird[3]. Damit gelangt der komplexe Anspruch der standardorientierten Ausbildung von der Ebene des theoretischen Diskurses über die Ebene der pädagogischen Konzepte der ZfsL schließlich auf die Ebene der handelnden Subjekte.

Besondere Beachtung erfahren dabei die Konzepte und Ergebnisse zu

- der Rolle der erwachsenen Lernenden in der Ausbildung und
- der Gesprächsführung während der UNB.

11.3.1 Die Rolle der erwachsenen Lernenden in der Ausbildung

Im Zentrum der Ausbildungsdidaktik der Lehrerausbildung steht die aufklärerische Überzeugung an die Kraft der Vernunft, mit der erwachsenenpädagogische Prinzipien begründet werden. Diese Überzeugung ließ sich in der ersten kommunikativen Instanz, den Vorgaben des MSW und in der OVP nachweisen. Die Hinweise zur Ausbildungsdidaktik werden im Hinblick auf die Gestaltungsfreiräume der ausbildenden Institute vom MSW sprachlich offen formuliert.

[2] Zum Konzept der „pädagogischen Führung" im Sinne Foucaults s. auch Lambrecht (2018).

[3] Dabei wird die Verantwortung für die Füllung dieser Leerstelle vom ZfsL Gelsenkirchen kritisch gesehen.

Das Verständnis von Lehrerausbildung als einem Professionalisierungsprozess, bei dem von einer „lernenden Person als selbstgesteuert und eigenständig“ ausgegangen wird, reklamiert einen hohen Grad an Autonomie für die Auszubildenden (s. auch Abschn. 3.4.1).

Eine weitere Idee der konzeptuellen Beratungstheorie der ZfsL ist die des subjektiven Theoretikers (vgl. Abschn. 3.4.2). Es geht bei dieser Idee, die Goll et al. ursprünglich in Anlehnung an Schlee im Sinne einer Kollegialen Fallbesprechung aufgegriffen hat, darum, das Verständnis, das Person X^1 von Situation Y hat, mit Sichtweisen von mindestens einer weiteren Person X^2 von Y im Sinne eines evolutionären Prozesses abzugleichen. Der Prozess dieser Abgleichung ist konfrontativ zu denken, weil Person X^1 in Kenntnis der Gegenposition die Gelegenheit erhalten soll zu überlegen, welches Verständnis von Y der Vorzug zu geben ist. Es ist leicht zu erkennen, dass dieses Verfahren einem Auszubildenden gerecht würde, der aktiv und selbstgestaltend seinen Ausbildungsprozess steuern kann. Als Bedingung aber, um diesen kommunikativen Austausch wirklich führen zu können, wäre die Abwesenheit von Noten zu gewährleisten. Tatsächlich bringen die Noten die LAA in eine Position, aus der heraus sich schlecht „auf Augenhöhe“ argumentieren lässt. Eine konfrontativ angelegte Auseinandersetzung lässt sich in Erwartung einer Bewertung nur sehr bedingt führen.

Als ein Ergebnis dieser Arbeit kann die von den LAA mehrfach zitierte Metaphorik der Fachleitungen gelten, mit denen diese ihre Ausbildertätigkeit konzeptualisieren. AUSBILDUNG IST EIN WEG[4] zeigt ein Ausbildungsverständnis, bei dem die Verantwortung vor allem beim Wanderer beziehungsweise bei den LAA selbst liegt. Damit verbietet es sich beispielsweise, Anweisungen zu geben, man gibt lieber ein paar Tipps. Weitere Strategien, um Konfrontationen während der Rückmeldung zum gezeigten Unterricht zu entgehen, sind neben den nachgewiesenen semantischen Herabstufungen das Sprechergruppenplural. Die damit behauptete Sprechergemeinschaft stiftet Verbindungen und Gemeinsamkeiten, die von vornherein eine konfrontative Klärung oder auch nur Aushandlung unterschiedlicher Standpunkte ausklammert.

[4] Die Metapher AUSBILDUNG IST EIN WEG wurde sowohl vom Fachleiter in der analysierten UNB am Ende der Positivrunde verwendet (Abschn. 8.2.3) als auch von den Referendar:innen während der Gruppendiskussion als Fachleiter:innenzitate erwähnt (Abschn. 11.4.3).

11.3.2 Die Gesprächsführung während der UNB

Ein Ergebnis der durchgeführten Dokumentenanalyse der ZfsL besteht darin, dass im Zusammenhang mit der UNB von den ZfsL vor allem die Gesprächsführung als ein wesentlicher Aspekt der Ausbildungsdidaktik in den Blick genommen wird. Alle ZfsL sind sich bei der konzeptionellen Ausgestaltung darin einig, dass sich die UNB einer besonders herausragenden Aufgabe stellen muss: Die problematische Funktionsdopplung von Leistungsbenotung und unterstützender Rückmeldung während dieser Beratungssituation scheint eine Interaktionsform zu verlangen, die die Entwicklungsmöglichkeiten der LAA trotz der Zwiespältigkeit der Funktionen unterstützen soll.

Alle ZfsL greifen (offenbar als Reaktion auf diese Zwiespältigkeit) für die UNB-Interaktion auf die Grundzüge der humanistischen Psychologie zurück, die sich mit der Betonung des klientenzentrierten Ansatzes gut mit der Personenorientierung im VD verbinden lässt. Dabei spielt die veränderte Rollenstruktur zwischen Therapeut:in und Klient:in, respektive zwischen Ausbilder:in und Referendar:in, eine besondere Rolle, da mit der Aufgabe einer direktiven Beratungshaltung die Autonomie des Beratenden beachtet wird. Grundlage dieser Beratungshaltung ist nach Rogers (2012) das Vertrauen in die Fähigkeiten der Klient:innen, zu einer „konstruktiven Selbstregulierung" zu gelangen (ebd.: 36). Als wesentliche Bedingung der therapeutischen Beziehung gilt dabei die bedingungslose Wertschätzung der Person der Klienten:innen, gerade auch im Hinblick auf belastende Erfahrungen (vgl. Rogers 2016: 41). Innerhalb der wertschätzenden therapeutischen Beziehung lernen die Klienten allmählich, ihre eigenen Erfahrungen zu akzeptieren. Ist der Zustand erreicht, in dem das Selbst und seine Erfahrungen „verhältnismäßig kongruent sind" (ebd.: 27), kann man davon ausgehen, dass der Organismus seine ihm „innewohnende Tendenz zur Entwicklung all seiner Möglichkeiten" (ebd.: 26) besitzt und nutzt.

11.4 Das Zusammenwirken der drei Instanzen

Nachdem im vorigen Kapitel wesentliche Ergebnisse der Datenanalysen innerhalb der drei kommunikativen Instanzen beschrieben wurden, werden im Folgenden ihr Zusammenwirken und damit auch die Interdependenzen, die die Konzepte im Kontext ihres sozialen Auftretens auslösen, betrachtet. Die wesentlichen Aspekte, die dabei eine prominente Rolle spielen, greifen auf bisherige Ausführungen zurück.

11.4.1 Der Autonomiebegriff

Es konnte in der Detailanalyse der UNB gezeigt werden, dass die Referendarin trotz der wahrgenommenen Leistungssituation ihre Ausbildungsbelange präzise wiederholt vorbringt. Und auch mit den Daten aus der Gruppendiskussion konnte nachgewiesen werden, dass den Referendar:innen vor allem an klaren und orientierenden Rückmeldungen zu ihrem Unterricht gelegen ist. Inwieweit wird mit diesem Anspruch nach Anleitung dem Verständnis von „Autonomie" in der Ausbildungsdidaktik widersprochen? Ist das Autonomiekonzept für die Ausbildung im VD (s. beispielsweise das Konzept aus dem ZfsL Rheine, S. 8) mit dem Anspruch der LAA, der sich in der MITNEHM-Metaphorik ausdrückt, wirklich unvereinbar? Ist es also richtiger, wenn sich Ausbilder:innen dem GEBEN-Konzept entziehen und sich stattdessen in Anlehnung an die kommunikativ-therapeutischen Leitlinien Rogers' auf die Stärken und Ressourcen der LAA vertrauen, um die Autonomie der Referendar:innen zu achten (vgl. ebd.)?[5]

Die beschriebenen Grundlagen der therapeutischen Beratung auf die Ausbildung im Vorbereitungsdienst zu übertragen scheint allerdings voraussetzungsreicher zu sein, als es die Nennung gewisser Schlüsselbegriffe ahnen lässt. Sowohl die Auswertung der Gruppendiskussion als auch die der nachträglichen Kommentierung der UNB konnten zeigen, dass die Referendar:innen eigene Vorstellungen von ihrer Ausbildung und damit auch von der Art haben, wie Ausbildungsgespräche zu führen sind. Die Idee, dass sie sich in dieser Ausbildungssituation möglichst selbst regulieren (vgl. Rogers 2012: 37), dass es vor allem auf ihre eigenen Erfahrungen beim Unterrichten ankommt, diese zu akzeptieren und im Rahmen ihrer Möglichkeiten zu einem kongruenten Verhalten zu kommen, gehört nicht zu den Vorstellungen der LAA.

In der zitierten Langzeituntersuchung geht Košinár von einem deutlich schwächeren Autonomiebegriff aus. Die Autorin stellt die aktive Einflussnahme und damit die „autonome Gestaltung des eigenen Professionalisierungsprozesses" (2014: 283) als wesentliche Bedingung für die erfolgreiche Lehrer:innenausbildung dar. Unter der autonomen Gestaltung versteht die Autorin solche Aktivitäten wie die erfolgreiche Suche nach einem eigenen Arbeitsplatz in der Schule oder auch der Wahl der Ausbildungsschule, um die eigene Ausbildung möglichst förderlich zu gestalten. Hier wird nicht vom selbstständigen Lernen

[5] Wenn hier immer wieder auf das Konzept des ZfsL Rheine verwiesen wird, dann auch deshalb, weil sich angehende Fachleitungen nach eigenen Angaben für die Vorbereitung auf ihre Revision an diesem Beratungskonzept orientieren.

oder von der aktiven Gestaltung des eigenen Lern- und Ausbildungsprozesses gesprochen, es sei denn, die günstige Gestaltung der äußeren Lernbedingungen würden schon dazu gezählt. Ein merkmalsärmerer Begriff von Autonomie wie hier nähme mehr Aktivitäten der Referendar:innen während ihrer Ausbildung in den Blick.

Bei aller sinnvollen Unterstützung durch Beratungsvorschläge, Vorlagen für strukturierte Beratungsabläufe und allen Appellen an eine wertschätzende Haltung seitens der Ausbilder:innen kann nicht ausgeblendet bleiben, dass die Ausgangssituation der Referendar:innen im Hinblick auf ihre Lernautonomie differenzierter und kritischer gelten muss, als es die bisherige Ausbildungsdidaktik berücksichtigt.

Es ist deutlich geworden, dass das Eintreten in den VD für Referendar:innen nicht bedeutet, dass mit diesem Eintreten „eine einfache Übernahme des Diskurses" (Wrana ebd.: 93) für die LAA möglich ist.

11.4.2 Die Bedeutung der Noten

Referendar:innen, so konnte ich zeigen, wünschen in ihrer Ausbildung Anleitung und Orientierung. Sie unterstellen ihren Ausbilder:innen die dafür notwendige Expertise. Sie trauen sich zwar auch ein eigenes Urteil (als Reflexion zur gezeigten Unterrichtsstunde) zu, wissen allerdings, dass dieses auch bewertet wird. Im Falle eines divergierenden Urteils wäre dies ein Nachteil, der sich auch in der Note des Unterrichtsbesuchs niederschlagen könnte. Deshalb, so der Vorschlag aus der Gruppendiskussion, wünschen sich die Referendar:innen einen „geschützten Rahmen", in dem sie unbenotet ihre ersten eigenen Eindrücke und Ideen vertreten können. So wäre eine inhaltliche Auseinandersetzung mit den Fachleitungen zu den eigenen Planungsentscheidungen möglich, ohne dabei schon unter dem Eindruck der Leistungsperformanz zu stehen.

Die LAA scheinen mit dem Wegfall der benoteten Reflexion schon die Möglichkeit für eine sachliche Auseinandersetzung eigener Ideen zu ihrem Unterricht zu sehen. Inwieweit allerdings mögliche Entscheidungen zu Planung und Durchführung des Unterrichts zwischen den Beteiligten wirklich ausgehandelt werden können, wenn doch weiterhin die Benotung des UB ansteht, scheint bei der Ablehnung der benoteten Reflexion noch nicht mitgedacht zu werden. Das Dilemma der Benotung greift auf den gesamten Gesprächsverlauf der UNB.

11.4.3 Gesprächsführung und kritische Rückmeldungen

Die Art der Gesprächsführung und damit auch die Art der Rückmeldung kritischer Aspekte des gezeigten Unterrichts gelten als wichtige Ausbildungselemente, die die Auszubildenden bewegt und beschäftigt. Insofern ist es folgerichtig, dass sich die Ausbilder:innen auf die Gesprächsführung als wesentliches Moment der Ausbildungsdidaktik konzentrieren.

Die Rückmeldungen, die die Fachleitungen während der UNB geben, orientieren sich an den Vorgaben des MSW und bewegen sich innerhalb einer Gemengelage von verschiedenen Anforderungen, die je Unterschiedliches in der Ausbildung der Referendar:innen in den Blick nehmen. Es handelt sich dabei, wie in Abschn. 3.1 dargestellt, um die Standards der Lehrerausbildung im Sinne der Wissenschaftsorientierung und um Prinzipien, die der Personenorientierung verpflichtet sind. Zwischen diesen grundlegenden Dimensionen bewegt sich die Ausbildung, deren konkrete Ausrichtung von den ZfsL selbst festzulegen ist.

Auf der Ebene der ZfsL steht die Beziehung der Ausbilder:innen zu den Referendar:innen im Vordergrund. Der Grund dafür liegt offenbar darin, dass hier in der direkten Interaktion zwischen Fachleitung und LAA Beratungsaspekte zur Sprache kommen, die für beide Seiten kommunikativ zu bewältigen sind. So konnte in der hier untersuchten UNB gezeigt werden, dass der Fachleiter seine Kritik besonders vorsichtig vorbrachte, indem er diese in Regiefragen oder durch andere semantische Herabstufungen sprachlich kleidete. Mit dieser Art der Gesprächsführung scheint der Fachleiter vor allem ein Ziel erreichen zu wollen – möglichst nicht im Widerspruch zum Anspruch der Wertschätzung zu gelangen, wie es die Konzepte der ZfsL vorsehen. Die hier nachgewiesenen (obschon förderlich intendierten) Unterstützungsstrategien erscheinen jedoch wie „negative Schwesterattribute“[6] einer empfohlenen Gesprächsführung, die eigentlich „Augenhöhe“[7] herstellen will, die aber in der Perspektive gerade leistungsstarker LAA paternalistisch wirken kann und damit Referendar:innen das Gefühl vermittelt, man könne ihnen eine sachliche Rückmeldung nicht zumuten.

Die praktizierte Form der Gesprächsführung während der UNB lässt die eigentliche Interessenlage der Auszubildenden unberücksichtigt. Die Bedarfslage der Referendar:innen ist je nach Stand der aktuellen Ausbildungssituation deutlich komplexer, als dies die Hinweise für die UNB (Abschn. 3.4) vermuten lassen.

Als Ergebnis zeigt sich, dass die MITNEHM-Metapher als zentrale Konzeptualisierung der Referendar:innen im deutlichen Widerspruch steht zu den

---

[6] Vgl. das Entwicklungsquadrat von Schulz von Thun.

[7] Vgl. ZfsL Rheine (ebd.: 8).

Leitgedanken der unterstützenden Beratung, wie sie von den ZfsL formuliert werden, die wiederum als Konsequenz aus den Rahmenvorgaben des MSB abgeleitet werden.[8]

Mit ihrer Forderung nach ORIENTIERUNG und klaren Rückmeldungen zu ihrem Unterricht positionieren sich die Referendar:innen als „NEHMER" in ihrer Ausbildung. Sie möchten vor allem Anregungen und Hilfen aus der Beratung erhalten. Damit positionieren sie gleichzeitig ihre Fachleitungen als die „GEBER" innerhalb der Beratungssituation. Sowohl die Referendarin in der analysierten UNB als auch die Referendar:innen des Kernseminars erwarten als Ergebnis der UNB konkrete Anregungen und Hilfen, die sie ihrem Ausbildungsziel näherbringen – dem erfolgreichen Abschluss des Vorbereitungsdienstes.

Es fehlt in der dargestellten Ausbildungssituation eine Reflexion der eigenen Haltung, die die Referendar:innen mit ihren Vorstellungen und Ansprüchen an die UNB besitzen. Die Auslagerung der Noten aus der UNB stellt noch keine befriedigende Lösung dar, da die Erwartung einer später erfolgenden Note das Gesprächsverhalten in jedem Fall beeinflussen wird.

Die Ausbildungsprinzipien beschreiben mit der Autonomie der LAA sehr voraussetzungsreiche Anforderungen, die weder einer theoretischen Begriffsklärung Stand halten noch in der gewünschten Weise in Ausbildungssituationen nachzuweisen oder zu realisieren sind. Eine weniger starke Fixierung auf die Autonomie der Auszubildenden könnte insgesamt die Ausbildungssituation für beide Seiten verändern.

[8] Die Beratungskonzepte der ZfsL scheinen gerade durch das neue Kerncurriculum weiter in Richtung unterstützende Funktion zu zielen, wenn man dort unter der Überschrift „Leitgedanken zur schulpraktischen Lehrerbildung" „Anleitung, Beratung und Unterstützung" (S. 5) als die Ausbildungsaufgaben von ZfsL und Schule findet.


BY

12 Die Ergebnisse im Kontext der Forschungsfrage

Zu Beginn dieser Untersuchung beschäftigte mich die Frage, was die Interagierenden eigentlich tun, wenn sie Unterrichtsstunden nachbesprechen und was als das Belastende in diesen Nachbesprechungen auftaucht.

In meiner Studie konnten als Folge zweier übergeordneter Instanzen verschiedene Ansprüche und ihr Zusammenwirken während der UNB (mit der Beteiligung der Referendar:innen als dritter kommunikativer Instanz) aufgezeigt werden.

Die Rekonstruktion der in der UNB-Interaktion deutlich werdenden Positionierungen des Fachleiters und der Referendarin zeugen auf beeindruckende Weise davon, wie widersprüchlich die jeweiligen Rahmungen der Beteiligten nebeneinander existieren und damit die Kommunikation stören. Weitere Störungen ließen sich mit der Metaphernanalyse der Gruppendiskussion aufspüren. Auch hier fallen die Rahmungen der Referendar:innen anders aus, als es die kommunikativen Instanzen der Ausbildungsverordnung und der pädagogischen Konzepte der ausbildenden Institutionen erwarten lassen.

12.1 Was folgt?

Am Ende dieser Arbeit bleiben vor dem Hintergrund des Forschungsanliegens die Aspekte zu nennen, die im Rückblick auf die beschriebene Gemengelage und die wahrgenommenen Belastungen der UNB als besonders erwähnenswert scheinen:

1. die Noten und ihre enorme Einflussnahme auf die Interaktion während der UNB,
2. der Sinn vermeintlich dysfunktionaler Kommunikation seitens der Fachleitungen,

A. Bührig-Hollmann, *Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-41121-3_12

3. die Forderung nach größerer Transparenz für die unterschiedlichen Rahmungen der UNB

12.1.1 Die Notengebung

Ohne die verschiedenen Ansprüche, die an die Ausbildung und damit auch und besonders an die UNB erhoben werden, hier im Einzelnen nochmals darstellen zu wollen, ist ein Aspekt in allen Daten wiederkehrend als besonders wirksam hinsichtlich seiner Einflussnahme auf die Interaktion der UNB identifiziert worden – die Benotung der Unterrichtsbesuche im Anschluss an die UNB. Diese Beobachtung ist an sich vielleicht nicht so überraschend. Die Tatsache, dass eine Bewertung und allemal eine Benotung Einfluss auf das Interaktionsgeschehen der Beteiligten nimmt, ist spontan einleuchtend. In welchem Ausmaß dies geschieht und dass dies auch in dem „eigenverantwortlich zu leistenden Professionalisierungsprozess" (Gebauer 2021: 3) in der Lehrer:innenausbildung zu beobachten ist, konnte in dieser Untersuchung eindeutig gezeigt werden.

Versuche, dem Problem der Benotung im VD zu begegnen, existieren bereits:

- Innerhalb der ausbildenden Institutionen gibt es jene wie das ZfsL Münster, denen das Spannungsfeld von Beratung und Beurteilung bewusst ist und die dieses aufzulösen versuchen (s. Abschn. 3.4.1). Als benotungsfreie Anteile innerhalb einer UNB werden neben der Positivrunde allerdings nur das Ende der UNB mit dem Aufzeigen weiterer Entwicklungsschritte und das Feedback zum Gesprächsverlauf ausgewiesen. Gerade aber die Reflexion zur eigenen Unterrichtsstunde, die von den LAA eindeutig als Leistungssituation wahrgenommen wird, bleibt hiervon unberücksichtigt. Somit sind diese Vorschläge zwar vor dem Hintergrund eines wesentlichen Problems formuliert, treffen aber mit ihrer Lösung nicht den eigentlichen Kern des Problems.
- Das schweizerische Konzept der Selbstlernarchitektur Wranas (2008:) nimmt den Gedanken der Notengebung in der Lehrerausbildung kritisch auf und schlägt als Konsequenz eine „Lernberatung" (ebd.: 81) vor, die es den Auszubildenden ermöglicht, in Auseinandersetzung mit Ausbilder:innen diejenigen Selbstlernkompetenzen auszubilden, die bei der Ausbildung künftiger Lehrer:innen sonst immer schon vorausgesetzt werden. In diesem dialogischen Verfahren, das eindeutig als Lern- und nicht als Leistungssituation konzipiert ist, könnte in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand die eigene

Position im Hinblick auf die persönliche Professionalisierungskompetenz festgestellt werden. Inwieweit dieser Vorschlag auf die zweiphasige deutsche Lehrerausbildung übertragbar ist, bleibt fraglich.

– Der Gedanke, den VD von seiner Notenlast zu befreien und damit echte Lernchancen während der Ausbildung zu ermöglichen, ist auch hierzulande nicht neu. So plädiert Bovet (1999: S. 38 ff.) für eine veränderte Form der UNB als Beratungsform ohne jede Benotung. Das bisherige Prüfungsverfahren am Ende der Ausbildung, so Bovet (1999: 97),

> „... führe dazu, dass die Beratung mit Blick auf die Lehrproben [das sind die Abschlussprüfungen am Ende der Referendarzeit, A.B.-H.] und das dafür Notwendige erfolgt, nach Wunsch der Referendare auch so erfolgen soll, weil sie ja hinreichend präpariert werden möchten. (...) Dieser Anpassungsdruck, der von den Prüfungen ausgeht, macht sich unter Umständen schon beim ersten beratenden Unterrichtsbesuch bemerkbar."

Ob der Gedanke an eine veränderte Prüfungsform eine politische Zukunft hat, ist zurzeit nicht absehbar. Es scheint vielmehr der politische Wille darin zu bestehen, mögliche Hemmnisse der Ausbildung durch die Weiterqualifizierung der Fachleitungen abzubauen (s. Abschn. 12.1.2).

12.1.2 Der Sinn vermeintlich dysfunktionaler Kommunikation

Wenn hier im Zusammenspiel der Interaktion zwischen Fachleitungen und Auszubildenden an mehreren Stellen darauf verwiesen wird, dass (vor allem im Bereich der Gesprächsführung) die jeweiligen Erwartungen und Rahmungen im Widerspruch zueinander stehen, so ließe sich die Frage stellen, wieso diese Widersprüche, sobald sie bemerkt werden, von denen, die im Feld professionell agieren, nicht aufgelöst werden? Als Erklärung für das Fortbestehen der erkannten Widersprüche müsste es Gründe geben, die nach Gülich (1981: 443) diese Kommunikationsform nicht als dysfunktionale Kommunikation kategorisieren, sondern aufzeigen, dass sie „andere Funktionen"[1] als die kommunizierten besitzen.

Auf Seiten der Ausbilder:innen und auch derer, die die Ausbildungskonzepte zu vertreten haben, lassen sich folgende Funktionen vermuten:

[1] Gülich bezeichnet (1981: 443) Kooperationssicherung und Beziehungskonstitution als andere Funktionen, die institutionelle Kommunikation als funktionale eigentlich erwarten lässt.

1. Die eingenommene Haltung, die die humanistische Psychologie fordert, ist insgesamt menschenfreundlich und damit attraktiv für die Ausbilder:innen, die sich selbst einer Reihe von Ansprüchen im Ausbildungskontext ausgeliefert finden.
2. Die Ausbildungskonzepte der ZfsL, die sich inhaltlich hinsichtlich der geforderten Autonomie eines erwachsenen Lernenden alle ähneln, haben damit eine Rahmung festgelegt, auf der sich alle Ausbilder:innen relativ problemlos einigen können.

   Sie dient damit als Orientierung, die auch nach außen als Konzepte der ZfsL leicht vertreten werden können. Auch als Fortbildungsinhalte dienen sie anderen Institutionen zur Vorbereitung auf das Amt der Fachleitung. Zu nennen wäre hier beispielsweise die verpflichtende Fortbildung für Neufachleiter:innen, die das Landesprüfungsamt in Dortmund durchführt.[2]
3. Das Bild vom erwachsenen Lerner entlastet schon inhaltlich die Beratungskommunikation. Die Referendar:innen gelten schließlich als verantwortlich für ihren eigenen Professionalisierungsprozess. Inhaltliche Aussagen, Korrekturen oder gar Kontroversen von außen können nur schwerlich reklamiert werden.
4. Formen von konfrontierender Interaktionen werden ausgeblendet, was sowohl die gesamte Interaktion während der UNB und sicher auch die Ausbilder:innen selbst in ihrer Rolle entlastet.[3]

Die hiermit beschriebenen Funktionen sollen nicht als Vorwurf verstanden werden in dem Sinne, dass Fachleitungen mit der UNB einen falschen Eindruck von ihrer Tätigkeit vermitteln wollen. Goffman (2017: 60) geht davon aus,

[2] In dieser verpflichtenden Fortbildung werde nach Auskunft eines jungen Kollegen ausdrücklich auch auf die Beratungsfunktion der UNB eingegangen. So soll nach Maßgabe des LPA die UNB „personenorientiert“, auf „Selbstreflexion ausgerichtet“, „subjektive Theorien aufgreifend“, „wertschätzend in Bezug auf Atmosphäre und Kommunikation“, „erwachsenengerecht in der Ansprache und unterstützend zur Entwicklung als reflektierende Praktiker“ und „ressourcenorientiert und konstruktiv sowie lösungsorientiert“ sein.

[3] Boettcher und Bremerich-Vos (1986: 254) gehen davon aus, dass es vor allem auch im Interesse der Ausbilder:innen liegen könne, als ‚gute Berater‘ zu gelten um „die Gegenabhängigkeit“ vom Herrn und Knecht aufrechtzuerhalten. Dies gelte umso mehr, als die Fachleitungen institutionell gesehen „heimatlos“ seien und deshalb eine sichere Arbeitsbeziehung zu den Referendar:innen aus eigenem Interesse bestehe. Aus diesem Grund erscheint es aus Sicht der Autoren verständlich, dass ein konfrontativer Stil oder andere Formen der Asymmetrie „eingeebnet“ (ebd.: 253) werden, ganz so, als „erschrecke der Fachleiter vor seiner eigenen Macht.“ (Ebd.)

> „daß es kaum einen gewöhnlichen Beruf oder eine Beziehung gibt, deren Darsteller nicht auf verborgene Handlungen zurückgreifen, die mit dem hervorgerufenen Eindruck unvereinbar sind.“

Damit ist angedeutet, dass es sich mit dem hier beschriebenen Verhalten und kommunikativen Strategien nicht um eine „falsche Darstellung“ im Gegensatz zu einer anderen, richtigen (vielleicht kontroverseren) Darstellungsweise handelt. Für Goffman ist die Vermeidung von völlig offenen und unverdeckten Darstellungen des eigenen Handelns besonders verständlich, je „mehr Angelegenheiten berührt werden und je mehr Rollen mit einer Beziehung verknüpft sind, …“ (ebd.). Allerdings ist es unübersehbar, dass diese Darstellungen nicht nur die anderen (die Referendar:innen), sondern auch die Darstellenden (die Ausbilder:innen) schützen.

12.1.3 Größere Transparenz für die unterschiedlichen Rahmungen der UNB

Am Ende meiner Untersuchung bin ich der Überzeugung, dass die hier vorgenommene mehrperspektivische Sicht auf den Vorbereitungsdienst insgesamt, allemal aber für die Situation der UNB, die Probleme innerhalb der Lehrerausbildung klarer erkennen lässt. Mit den Worten Goffmans (2017) lassen sich die existierenden Ausbildungskonzepte als Idealisierungen beschreiben. Es entsteht damit der Eindruck, dass im „Vordergrund“ (ebd.: 217) der Ausbildung eine „Aufführung“ stattfindet, die beispielsweise mit Regieanweisungen für den autonomen Lerner arbeitet. Im für das Publikum uneinsehbaren „Hintergrund“ der Bühne wird diese Art der Darstellung vorbereitet. Die gesamte Veranstaltung hat dabei die Funktion einer „Eindrucksmanipulation“ (ebd.: 219).

Manipuliert werden muss einerseits der Eindruck von Macht, wie er sich beispielsweise in der Form der Beratung und in der Benotung ausdrückt und die gesellschaftlich auf Widerstand stoßen könnte. Ein probates Mittel der Manipulation besteht darin, den „kommunikativen Kontakt mit dem Publikum einzuschränken“ (ebd.: 220), also nicht über die Aktivitäten im Hintergrund der Bühne zu sprechen.

Andererseits manipulieren die Auszubildenden ihre Ausbildungssituation. Im Bewusstsein darüber, dass sie einer ständigen Leistungsperformanz unterstehen, bemühen sie sich um eine Positionierung als erfolgreiche Lehrkräfte im Lichte der antizipierten Erwartungen (die UNB ist eine PRÜFUNG). Gleichzeitig haben

sie den Wunsch, aus der UNB einen inhaltlichen Nutzen zu ziehen, etwas MITZUNEHMEN.

Was kann Transparenz im Zusammenhang mit der Lehrer:innenausbildung bedeuten? Transparenzerwartungen sind in nahezu allen Bereichen der Gesellschaft und des öffentlichen Lebens stark verankert. Der Idee der transparenten Gestaltung von Ausbildungsprozessen innerhalb der Lehrerausbildung stehen viele Institutionen entsprechend affirmativ gegenüber.[4] Die Hoffnungen, die auf die öffentliche Darstellung des Systems zielen, gründen sich, so Ringel (2019: 115) auf die erwartete Möglichkeit einer „weitreichenden Einsehbarkeit" und damit auf die „Legitimität, Kontrollierbarkeit und Effizienz" gesellschaftlicher Strukturen. Ringel zufolge sind diese Erwartungen an das „Transparenzideal" (ebd.: 114) allerdings unbegründet. Sie scheinen auch mir in dieser Form überzogen zu sein.

Eine Idealisierung hat nach Goffman neben der Funktion, beim „Publikum" den gewünschten Eindruck zu erwecken, zusätzlich den Effekt, den auch Foucault innerhalb seiner Gouvernementalitätsdebatte (allerdings mit deutlich kritischerem Unterton als Goffman) benannt hat. Für Goffman (2017: 220), und hier zitiert er die Ausführungen C. Cooleys, kann als weiterer Effekt der Idealisierung in der Selbstkonstituierung des idealisierenden Subjekts gesehen werden: „Versuchten wir niemals, ein wenig besser zu scheinen, als wir sind, wie könnten wir uns dann bessern oder uns selbst von «außen nach innen erziehen»"? Dieser Effekt kann umso eindrucksvoller wirken, je größer der „Glaube an die eigene Rolle" (ebd.: 19) ist, d.h. je vollständiger der Einzelne „selbst an den Anschein der Wirklichkeit glaubt, den er bei seiner Umgebung hervorzurufen trachtet." Damit hat das Spiel auf der Vorderbühne den positiven Effekt, Ausbilder:innen im Sinne der veröffentlichten Statuten eine Haltung gegenüber den LAA einnehmen zu lassen, die für die Ausbildung sicherlich günstiger ist, als es eine zu fordernde Haltung hätte.

Damit scheint auch der Vorwurf an die Fachleitungen ins Leere zu laufen, der ihnen die Verantwortung für die empfundene Belastung während der UNB zuschreibt.[5]

---

[4] So beschreibt auch Gebauer (2021: 2) in ihrem Vorwort zum neuen Kerncurriculum seine Funktion mit der „Transparenz", die dieses Kerncurriculum für den Vorbereitungsdienst für Ausbilder:innen und angehende Lehrer:innen bietet.

[5] Damit wird das Belastende während der UNB nicht bestritten. Hier liegt meiner Ansicht nach ein typisches Gettier-Problem vor, das beschreibt, dass eine Meinung zwar gerechtfertigt sein kann, aber aus falschen Gründen (vgl. Gettier 1987). (Für den Hinweis bedanke ich mich bei Dr. Gerent.)

Die anderen Darsteller, die von ihrer eigenen Rolle weniger überzeugt sind, sind für Goffman diejenigen, die „das Spiel durchschauen.“ Nun bin ich als Autorin dieser Studie sicher nicht in der Lage, das ganze Spiel zu durchschauen, schon allein deswegen nicht, da mir nur Teile des Spiels bekannt sind. Ein Punkt, um den es mir bei der kritischen Darstellung ausbildungsdidaktischer Grundannahmen geht, ist der, die „rationalisierten Mythen“ (ebd.: 117) als Ursache von Handlungsproblemen und -irritationen, wie sie in der Ausbildungskommunikation nachgewiesener Maßen auftreten, offenzulegen und sie damit einer neuen Reflexion zuzuführen. Allerdings sollte mit einem so hergestellten distanzierten Blick nicht etwa die Hinterbühne für alle geöffnet werden und damit die Praxis der Interaktionsgestaltung als Idealisierung „entlarvt“ werden. Vielmehr soll die Möglichkeit gegeben werden, unbeachtet und im Schutz der Hinterbühne die eigenen Handlungen neu zu überdenken und damit die Vorderbühne ggf. neu zu gestalten.

Was folgt daraus?

– Ein erster Schritt könnte auf der Grundlage der hier angestellten Untersuchung darin bestehen, die Ausbildung deutlich differenzierter an die jeweiligen Ausbildungsbedingungen der einzelnen Referendar:innen anzupassen.

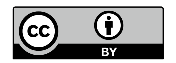
  Gemessen an einem angenommenen Kontinuum zwischen angezielter Autonomie und gewünschtem Unterstützungsbedarf (über die Begriffe ließe sich streiten) könnte ein erster Schritt für die Beratung nach einer Besuchsstunde darin bestehen, dass Referendar:innen wählen, welche Art von Beratung sie sich für den nachfolgenden Prozess vorstellen. Nolle (2021) schlägt in diesem Zusammenhang vor, dass die Ausbilder:innen die angehenden Lehrkräfte während der Ausbildung dazu qualifizieren sollten, „den Grad ihrer aktuellen Selbstbestimmung im Lernprozess bewusst wahr(zu)nehmen“ (ebd.: 42).

  Eigene erste Erfahrungen zeigen, dass Referendar:innen, wenn Ihnen die Möglichkeit gegeben wird, gerne entscheiden, welche Art von Beratung sie wünschen. Meiner Ansicht nach bestünde kaum die Gefahr[6], dass sich die Referendar:innen in einem Akt der Selbstüberschätzung kritikfähiger kennzeichneten als sie es eigentlich sind. Denn als Korrektiv zur Selbstaussage blieben, wie in Kap. 7 und 8 gezeigt werden konnte, immer noch die beobachtbaren Positionierungen der LAA, die interaktiv hergestellt nicht verborgen bleiben.

[6] Diese Gefahr scheint Nolle (2021: 44 f.) zu sehen, wenn er hierfür Schulungen für die Lehrerausbildung vorschlägt.

- Würde nicht länger ein idealisierter Autonomiebegriff als Grundlage der Ausbildung vorausgesetzt werden, der schon aus strukturellen Gründen, die beispielsweise aus der Benotung resultieren, im Ausbildungsdiskurs problematisch ist, könnte stattdessen ein Bewusstsein darüber entstehen, dass die Referendar:innen eine eigene Rahmung für ihre Ausbildung besitzen.

  Neben der Wahrnehmung der UNB als PRÜFUNG existiert die Rahmung des MITNEHMENS. Das Konzept des MITNEHMENS könnte zumindest stellenweise als Ausgangspunkt genutzt werden, um Bedingungen des Wissenstransfers im VD zu reflektieren. In welcher Form kann hier Wissen weitergegeben werden und an welchen Stellen ist dies aus Gründen der Ungewissheit und Unbestimmtheit von Lernprozessen (vgl. Abschn. 9.2.2) so nicht möglich? Damit käme der Beratungssituation eine veränderte Bedeutung zu. Anstatt als Fachleitung der voraussetzungsreichen Rahmung der ersten beiden kommunikativen Instanzen mit dem Konzept des autonomen Lerners und einer sich daran orientierenden Gesprächsführung konsequent verpflichtet zu fühlen, könnten und sollten auch die Rahmungen der Auszubildenden berücksichtigt werden. Ohne dabei durchgängig als GEBER im Beratungsprozess betrachtet zu werden, wäre ein gemeinsamer Austausch über inhaltliche Anliegen möglich. Dabei könnte gemeinsam nach Lösungen und Orientierungen für das unterrichtliche Handeln gesucht und Grenzen der Beratung aufgezeigt und offensiv vertreten werden.
- Schließlich könnten die Belastungen im Referendariat auch dadurch erheblich reduziert werden, dass man die Verkürzung der Ausbildungszeit (von 24 auf 18 Monate bei gleichzeitiger erhöhter Unterrichtsverpflichtung von 12 auf 14 Stunden bei gleichbleibender Anzahl von Unterrichtsbesuchen) rückgängig macht. Damit erhielten die Referendar:innen mehr Zeit zwischen den einzelnen UB, um Ausbildungsinhalte und Anregungen besser zu vertiefen.


BY

Anhang

Das in dieser Arbeit verwendete Transkriptionssystem stellt die Zwischenform eines einfachen Minimaltranskripts (nach Kuckartz 2008, zit. nach Dittmar 2012:25) und des GAT2-Basistranskripts nach Dittmar (2012) dar. Mit der hier gewählten Form sollen einerseits die sprachlich-kommunikativen Phänomene erfasst werden, andererseits soll auch aus Gründen der Lesbarkeit das Verfahren vereinfacht sein.

Pausensetzungen und Hauptakzentuierungen der Sprecher:innen als prosodische Sinnmarkierungen wurden in der Transkription mit aufgenommen.

<table>
<tr><th colspan="2">I. Pausen und verlaufsstrukturelle Notationen</th></tr>
<tr><td>(LEISE)</td><td>Kommentare</td></tr>
<tr><td>(.)</td><td>Mikropause (< 1 sec)</td></tr>
<tr><td>(1), (2), (3)</td><td>Pausen in Sekundenlänge</td></tr>
<tr><td>/</td><td>schnelle Anschlüsse, Verschleifungen</td></tr>
<tr><td>//</td><td>Wort-, Satzabbruch</td></tr>
<tr><td>|··|</td><td>Sprecherüberlappungen</td></tr>
<tr><th colspan="2">II. Akzentuierungen:</th></tr>
<tr><td>erFAHrungen</td><td>Primärakzent</td></tr>
<tr><td>JA</td><td>extra starker Akzent</td></tr>
<tr><th colspan="2">III: Intonationen</th></tr>
<tr><td>wirklich↑</td><td>Heben der Stimme</td></tr>
<tr><td>nein↓</td><td>Senken der Stimme</td></tr>
<tr><td>überlEge mal→</td><td>Schweben der Stimme</td></tr>
</table>

A. Bührig-Hollmann, *Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-41121-3

Literatur

Abitor, Daniel (2010): Metapher als Antwort auf Inkommensurabilität. Eine Untersuchung der Möglichkeit einer Politischen Ästhetik unter postmodernen Bedingungen. Dissertation. Südwestdeutscher Verlag für Hochschulschriften

Altmann, Hans (1978): Gradpartikel-Probleme. Zur Beschreibung von gerade, genau, eben, ausgerechnet, vor allem, insbesondere, zumindest, wenigstens. Tübingen: Gunter Narr

Antaki, Charles & Widdicombe, Sue (2008): Identity as an Achievement and as a Tool. In: Dies.: Identity in Talk. London: Sage Publications

Aristoteles (1982): Poetik. Stuttgart: Philipp Reclam jun.

Baumert, Jürgen, & Kunter, Mareike, & Blum, Werner, Brunner, Martin &Voss, Thamar & Jordan, Alexander (2010): Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. In: American Educational Research Journal, 47, 133–180

Bergmann, Jörg (2018): Ethnomethodologie. In: Flick, Uwe & v. Kardoff, Ernst & Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt: 118–135

Bieri, Peter (2017): Wie wäre es, gebildet zu sein? München: Verlag Komplett-Media GmbH

Böhmann, Marc (2007): Grenzerfahrung Referendariat – Wege, Tipps und Auswege. In: Dascher, Peter & Frews, Ursula: Gibt es einen neuen Kurs im Referendariat? In: Kursbuch Referendariat. Weinheim und Basel. Belz Verlag, 32–34

Boettcher, Wolfgang & Bremerich-Vos, Albert (1986): *Pädagogische Beratung: Zur Unterrichtsnachbesprechung in der 2. Phase der Lehrerausbildung.* [Quelle: https://ids-pub.bsz-bw.de/frontdoor/deliver/index/docId/2198/file/Boettcher_Bremerich-Vos_Pädagogische_Beratung_1986.pdf ; Zugriff: 20.12.2020]

Bilnadzic, Helena & Trapp, Bettina (2008): Die Methode des lauten Denkens. Grundlage des Verfahrens und die Anwendung bei der Untersuchung selektiver Fernsehnutzung bei Jugendlichen. In: Paus-Haase, Ingrid & Schorb, Bernd *(Hg.):Qualitative Kinder- und Jugend-Medienforschung. Theorie und Methoden: Ein Arbeitsbuch.* (183–209)

Black, Max (1983): Die Metapher. In: Haverkamp, Anselm (Hg.): Die Theorie der Metapher. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. 55–79

Blumer, Herbert (1981): Der methodologische Standort des symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit 1 + 2. Opladen: Westdeutscher Verlag, 80–147

Blumenberg, Hans (1999): Paradigmen zu einer Metaphorologie. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

A. Bührig-Hollmann, *Die Unterrichtsnachbesprechung in der zweiten Phase der Lehrerausbildung*, https://doi.org/10.1007/978-3-658-41121-3

Bohnsack, Ralf (2019): Gruppendiskussion. In: Flick, Uwe & von Kardoff, Ernst & Steinke, Ines (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH, 369–383

Bohnsack, Ralf (2011): Fokussierungsmetaphern. In: Bohnsack, Ralf & Marotzki, Winfried & M. Meuser, Michael (Hg.). Hauptbegriffe qualitativer Sozialforschung. Opladen: Budrich

Bosancic, Sasa (2013): Subjektivierungsweisen als diskursive und kommunikative Identitätskonstruktionen. In: Keller, Reiner & Knobloch, Hubert & Reichertz, Jo (Hg.): Kommunikativer Konstruktivismus. Theoretische und empirische Arbeiten zu einem neuen wissenssoziologischen Ansatz. Wiesbaden: Springer VS, 185–206

Bovet, Gislinde (1999): Praxis Lehrerberatung – Lehrerbeurteilung. Konzepte für Ausbildung und Schulaufsicht. Baltmannsweiler

Bovet, Gislinde (2007): Individuelle Beratung und Beurteilung im Referendariat. In: Dascher, Peter & Drews, Urs (Hg.): Kursbuch Referendariat. Weinheim und Basel: 82–87

Brack, Lydia (2019): Professionalisierung im Gespräch. Subjektivierungen in Nachbesprechungen zum Grundschulunterricht im Rahmen des Semesterpraktikums. Forschung Kinkhardt: Studien zur Professionsforschung und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Breidenstein, Georg & Tyagunova, Tanja (2012): Ethnomethodologie und Konversationsanalyse. In: U. Bauer, Ullrich & Bittlingmayer, Uwe H. & Scherr, Albert (Hg.). Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. VS Verlag für Sozialwissenschaften. Wiesbaden. 387–403

Breuer, Franz (2000): Qualitative Methoden zur Untersuchung von Biographien, Interaktionen und lebensweltlichen Kontexten: Die Entwicklung eines Forschungsstils. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1 (2), Art.3, (28 Absätze) [Quelle: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs000235; [Zugriff: 25.03.2019]

Brosius, Hans-Bernd & Koschel, Friederike &Haas, Alexander (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. Eine Einführung. Wiesbaden. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bührig, Annette (1989): Was heißt hier Aushandeln? In: Sprechen und Hören. Akten des 23. Linguistischen Kolloquiums. Hg. von Norbert Reiter. Tübingen: Max Niemeyer Verlag: 411–422

Bührig, Kristin (2009): Zur sprachlich-kommunikativen Realisierung von 'Normalität' in der Arzt-Patienten-Kommunikation. In: Döhner, Hanneli & Kaupen-Haas, Heidrun & von dem Knesebeck, Olaf (Hg.): Medizinsoziologie in Wissenschaft und Praxis: Festschrift für Alf Trojan. Berlin: LIT Verlag: 51–64

Busse, Dietrich (2009): Semantik. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag

Busse, Dietrich (2018): Überlegungen zu einem integrativen Frame-Modell: Elemente, Ebenen, Aspekte. In: Ziem, Alexander & Inderelst, Lars & Wulf, Detmer (Hg.): Frames interdisziplinär. Modelle, Anwendungsfelder, Methoden. Düsseldorf: Düsseldorf University Press: 69–92 [Quelle: https://doi.org/10.1515/9783110720372]

Dascher, Peter & Frews, Ursula (2007): Gibt es einen neuen Kurs im Referendariat? In: Kursbuch Referendariat. Weinheim und Basel. Belz Verlag

Davies, Bronwyn & Harré, Rom (1990). Positioning: The discursive production of selves. In: The Journal for the Theory of Social Behavior, 20 (1). 43–63

Deppermann, Arnulf (2008a): Gespräche analysieren. Eine Einführung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Deppermann, Arnulf & Lucius-Hoene, G. (2008b): Positionierung als Verfahren der Interaktionskontrolle. In: Psychotherapie & Sozialwissenschaften1, 21–39

Dewey, John (1910): How we think. Lexington, Massachusetts: D.C. Heath

Dewey, John ([1888],1969): The Ethics of Democracy. In: Boydston, Jo Ann (Hg.): John The early works, 1882–1898. Vol 1. Carbondale/Edwardsville: Southern Illinois University Press: 225–249

Dittmer, Thorsten & Pehl, Jochen (2012): Praxisbuch Interview & Transkription. Regelsysteme und Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 4. Aufl. Marburg. [Quelle: www.audiotranskription.de/praxisbuch; Zugriff: 17.07.2022]

Drew, Paul & Heritage, John (1992): Talk at Work: Interaction in Institutional Settings (Studies in Interactional Sociolinguistics 8). New York: Cambridge University Press.

Drüge, Marie & Schleider, Karin & Rosati, Anne-Sophie (2014): Psychosoziale Belastungen im Referendariat – Merkmale, Ausprägungen, Folgen. In: DDS – Die Deutsche Schule. 106. Jahrgang, Heft 4, 358–372. [Quelle:www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101535&uid=frei; letzter Zugriff: 20.07.2022]

Ehlich, Konrad & Rehbein, Jochen (1986): Muster und Institution. Untersuchungen zur schulischen Kommunikation. Tübingen: Gunter Narr Verlag

Eisenberg, Peter (2013): Der Satz. Grundriss der deutschen Grammatik. Stuttgart, Weimar: Verlag J.B. Metzler

Ellinger, Stephan, Wittrock, Manfred (Hrsg.) (2005): Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte – Forschung – Praxis. Stuttgart: Kohlhammer

Englert, Rudolf & Porzelt, Burkard & Reese, Annegret & Stams, Elisa (2006): Innenansichten des Referendariats. Münster: LIT Verlag

English, Leona M. (2005): Self-directed learning. In: English, L.M. (Eds.) International Encyclopedia of Adult Education. New York: Palgrave MacMillan

Faust, Johanna (2016): Autonomie. In: Frey, Dieter (Hrsg.): Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie. Berlin. Heidelberg: Springer Verlag, 25–36

Flick, Uwe (1995): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses. In: Flick, Uwe & v. Kardorff, Ernst & Keupp, Heiner & v. Rosenstiel, Lutz & Wolff, Stefan. Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. München: Beltz: 147–173 [Quelle: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ssoar-37305; Zugriff: 22.07.2022]

Flick, Uwe (2011): Triangulation. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Flick, Uwe (2017): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

Flick, Uwe & v. Kardoff, Ernst & Steinke, Ines (Hrsg.) (2019): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch-Verlag

Forneck, Hermann J. (2006): Selbstlernarchitekturen. Lernen und Selbstsorge. Hohengehren: Schneider Verlag

Forneck, Hermann J. (2008): Praktische Theorie. Die Einheit von theoretischer, empirischer und konstruktiver Perspektive in pädagogischer Forschung. Vorwort zu: Maier Reinhard,

Christiane & Wrana, Daniel: Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen & Farmington Hills: Budrich Uni Press: 7–9

Foucault, Michel (2015): Die Gouvernementalität. In: Lemke, Thomas & Krasmann, Susanne & Bröckling, Ulrich (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen. Frankfurt a.M.: Suhrkamp: 41–67

Garfinkel, Harold (2002): Ethnomethodology's Program. Working out Durkheim's Aphorism. New York, Toronto, Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.

Gebauer, Yvonne (2021): Vorwort zum Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen 04/2021

Gehrau, Volker (2017): Die Beobachtung als Methode in der Kommunikations- und Medienwissenschaft. Konstanz und München: UVK Verlagsgesellschaft mbH

Geideck, Susan & Liebert, Wolf-A. (2003): Sinnformeln. Linguistische und soziologische Analysen von Leitbildern, Metaphern und anderen kollektiven Orientierungsmustern. Berlin, New York: Walter de Gruyter

Geier, Manfred (2011): Eine Revolution der Denkart. In: Pörksen, Bernhard (Hrsg.): Schlüsselwerke des Konstruktivismus. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften: 31–45

Gerdes, Reinhard (2011): Reform des Vorbereitungsdienstes für Lehrämter in Nordrhein-Westfalen. Implementierung eines berufsbezogenen Coachings. Foliengestützter Vortrag in Trier am 17.05.2011

Gerdes, Reinhard & Annas-Sieler (2011): Der reformierte Vorbereitungsdienst. Neue Lehrerausbildung in NRW. In: SCHULE NRW (Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung) 62 (9). 454–457

Gerdes, Reinhard & Annas-Sieler, Dorothée (2013): Der reformierte Vorbereitungsdienst. Neue Lehrerausbildung in NRW. In: SCHULE NRW (Amtsblatt des MSW), Sonderausgabe 01/2013: 10–13

Gettier, Edmund L. (1987): Ist gerechtfertigte, wahre Meinung Wissen? In: Bieri, Peter (Hrsg.): Analytische Philosophie der Erkenntnis. Frankfurt a. M.: Athenäum: 91–93

Glaubitz, Steffen (2007): Freud und Leid der ersten Tage an einer Schule und im Studienseminar. In: Dascher, Peter & Frews, Ursula (2007): Gibt es einen neuen Kurs im Referendariat? In: Kursbuch Referendariat. Weinheim und Basel: Belz Verlag: 35–39

Glöckel, Hans (2003): Vom Unterricht. Lehrbuch der allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn/Obb.: Verlag Julius Klinkhardt

Goffman, Erving (1980): Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Goffman, Erving (1986): Interaktionsrituale. Über Verhalten in direkter Kommunikation. Frankfurt a. M: Suhrkamp

Goffman, Erving (1991): Forms of Talk. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press

Goffman, Erving (2017): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper-Verlag

Goll, Alfred (1998): Unterrichtsnachbesprechungen mit Lehramtsanwärter/innen – Vorschlag für ein strukturiertes Vorgehen. In: SchulVerwaltung NRW (3): 81–82

Goll, Alfred & Klupsch-Sahlmann, Rüdiger & Theßling, Helen (2002): Strukturierte Beratungsgespräche mit Lehramtsanwärtern und Kollegen nach Unterrichtsbesuchen. In: Berichte des Instituts für Didaktik der Biologie Münster 11, 35–47

Goll, Alfred & Klupsch-Sahlmann, Rüdiger &Theßling, Helen (2007): Strukturierte Beratungsgespräche mit Lehramtsanwärtern und Kollegen nach Unterrichtsbesuchen. In: Seminar Lehrerbildung und Schule. Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen e. V. 3/2007. Qualifizierung neuer Ausbilder/innen. Hohengehren: Schneider Verlag: 103–111

Grice, Herbert Paul (1993): Logik und Konversation. In: Meggle, Georg (Hrsg.): Handlung, Kommunikation, Bedeutung. Frankfurt a. M.: Suhrkamp: 243–265

Groeben, Norbert & Wahl, Diethelm & Schlee, Jörg & & Scheele, Brigitte (1988): Das Forschungsprogramm Subjektive Theorien: eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts. Tübingen: Francke [Quelle:https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-27658; Zugriff: 21.07.2022]

Gülich, Elisabeth (1981:) Dialogkonstitution in institutionell geregelter Kommunikation. In: Schröder, Peter & Steger, Hugo (Hrsg.): Dialogforschung. Düsseldorf: Schwann: 418–456

Hausendorf, Heiko (2008): Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In: Willems, Herbert (Hrsg): Lehr(er)buch Soziologie. Für die pädagogischen und sozialen Studiengänge. Bd. 2, Wiesbaden: VS Verlag, 931–957

Harré, Rom (2012): Positioning Theory: Moral Dimensions of Social-Cultural Psychology. In: The Oxford Handbook of Culture and Psychology. Oxford: University Press: 191–206

Henne, Helmut; Rehbock, Helmut (2001): Einführung in die Gesprächsanalyse. Berlin: Walter de Gruyter

Herbrik, Regine (2014): Metaphorik des unbeschreiblichen Gefühls in christlichen Kontexten heute. In: Junge, Matthias (Hrsg.): Methoden der Metaphernforschung und -analyse. Wiesbaden: Springer Verlag: 155–180

Hettlage, Robert (1991): Rahmenanalyse – oder die innere Organisation unseres Wissens um die Ordnung der sozialen Wirklichkeit. In: Hettlage, Robert & Lenz, Karl (Hg.): Erving Goffman – ein soziologischer Klassiker der zweiten Generation. Bern und Stuttgart: Verlag Paul Haupt: 95–150

Heusinger von Waldegge, Florian (2017): Was ist Autonomie? In: Hegel-Jahrbuch, Vol. 2017, no.1: 197–201

Hilzensauer, Wolf (2008): Theoretische Zugänge und Methoden zur Reflexion des Lernens. Ein Diskussionsbeitrag. In: Häcker, Thomas & Hilzensauer, Wolf & Reinmann, Gabi: Bildungsforschung Jg.5, Ausgabe 2 „Reflexives Lernen“ [Quelle:http://www.bildungsforschung.org/Archiv/2008-02/lernvermoegen/ Zugriff:1.10.2020]

Hollway, Wendy (1984): Gender difference and the production of subjectivity. Feminism and Sexuality: A Reader. In: Jackson, Stevi & Scott, Sue. Edinburgh: Edinburgh Press: 84–100 [Quelle: https://doi.org/10.1515/9781474469517-010; Zugriff 22.07.2022]

Holly, Werner (2001): Beziehungsmanagement und Imagearbeit. In: Brinker, Klaus & Antos, Gerd, & Heinemann, Wolfgang & Sager, Sven F. (Hrsg.): Text- und Gesprächslinguistik. 2. Halbband, Berlin, New York: Walter de Gruyter: 1382–1393

Honneth, Axel (1991): Pluralisierung und Anerkennung. Zum Selbstmissverständnis postmoderner Sozialtheorien. In: Merkur 45 (508): Stuttgart: Klett-Cotta: 624–629

Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp

Huber, Günter L., Mandl, Heinz (1994): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen und Methoden der Erhebung und Auswertung. 2. Aufl., Weinheim, Basel: Beltz, Psychologie-Verlag

Hülzer, Heike (1987): Die Metapher. Kommunikationssemantische Überlegungen zu einer rhetorischen Kategorie. Münster: Nodus Publikationen

Imo, Wolfgang (2015): Schnittmuster in der Interaktion. Adressatenzuschnitt, Situationszuschnitt, Gattungszuschnitt. In: Interaktion Sprache. Arbeitspapierreihe, Jg.50, Heft 1: 1–29

Jörissen, Benjamin & Zirfas, Jörg (Hg.) (2010): Schlüsselwerke der Identitätsforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Kallmeyer, Werner (1981): Aushandlung und Bedeutungskonstitution. In: Steger, Hugo & Schröder, Peter. Sprache der Gegenwart (54). Düsseldorf: Schwann: 89–127

Kallmeyer, Werner (2012): Handlungskonstitution in Gesprächen. Dupont und sein Experte führen ein Beratungsgespräch. In: Gülich, Elisabeth & und Kotschi, Thomas (Hgrs.): *Grammatik, Konversation, Interaktion: Beiträge zum Romanistentag 1983*, Berlin, New York: Max Niemeyer Verlag: 81–122 [Quelle: https://doi.org/10.1515/9783111352510.81]

Kallmeyer, Werner (2000): Beraten und Betreuen: Zur gesprächsanalytischen Untersuchung von helfender Interaktion. In: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 1(2): 227–252

Kallweit, Gerhard (2007): Subjektorientierung in der Beratung und Beurteilung. In: Dascher, Peter & Frews, Ursula (2007): Gibt es einen neuen Kurs im Referendariat? In: Kursbuch Referendariat. Weinheim und Basel. Belz Verlag: 78–81

Keller, Reiner (2008): Wissenssoziologische Diskursanalyse. Grundlegung eines Forschungsprogramms. Wiesbaden: Springer VS

Kleist, Heinrich von (1963): Über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden. In: Stapf, Paul (Hrsg.): Sämtliche Werke. München: Emil Vollmer Verlag

Knoll, Michael (2018): Anders als gedacht. John Deweys Erziehung zur Demokratie. In: Zeitschrift für Pädagogik 64, 5: 700–718

Knowles, Malcom; Self-directed Learning: A Guide for Learners and Teachers. New York: Association Press

König, Eckhard & Volmer, Gerda (2009, [2012 2. Aufl.]): Handbuch Systemisches Coaching. Für Coaches und Führungskräfte, Berater und Trainer. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Korthage, Fred (2002): Schulwirklichkeit und Lehrer(aus)bildung. Reflexion der Lehrertätigkeit. Hamburg: EB-Verlag

Košinár, Julia (2014): Professionalisierung in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat, Opladen: Barbara Budrich

Košinár, Julia (2018): Konstruktionen von Professionalität und Ungewissheitserfahrungen im Referendariat. In: Paseka, Angelika & Keller-Schneider, Manuela & Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Springer VS: 255–276

Kruse, Jan & Biesel, Kai & Schmieder, Christian (2011): Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Kruse, Jan & Biesel, Kai & Schmieder, Christian (2012): Eine Replik auf: Schmitt, Rudolf (2011). Review Essay: Rekonstruktive und andere Metaphernanalysen. In: Forum Qualitative Sozialforschung 13(2), Art. 10, [Quelle: https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fnbnresolving.de%2Furn%3Anbn%3Ade%3A0114-fqs120124; Zugriff: 04.01.2021]

Kruse, Jan (2015): Qualitative Sozialforschung. Ein integrativer Ansatz. 2. Aufl. Weinheim u. Basel: Juventa

Kühn, Thomas & Koschel, Kay-Volker (2018): Gruppendiskussionen. Ein Praxis-Handbuch. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften

Kunter, Mareike & Linniger, Christina & Schulze-Stocker, Franziska & Kunina-Habenicht, Olga & Lohse-Bossenz, Hendrik (2013): Evaluation des reformierten Vorbereitungsdienstes in Nordrhein-Westfalen. Bericht an das MSW für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Frankfurt a. M.: J.W. Goethe-Universität

Kurz, Gerhard (1982): Metapher, Allegorie, Symbol. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht

Lakoff, George & Johnson, Mark (1980): Metaphors we live by. Chicago and London: The University of Chicago Press

Lakoff, George P. & Johnson, Mark (1999): Philosophy in the Flesh. The embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic books

Lakoff, George P. & Johnson, Mark (2000): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag

Lakoff, George & Wehling, Eva E. (2016): Auf leisen Sohlen ins Gehirn. Politische Sprache und ihre heimliche Macht. Heidelberg: Carl Auer Verlag

Lakoff, George P. & Johnson, Mark (2019): „Leben in Metaphern. Konzepte nach denen wir leben. Die Systematik metaphorischer Konzepte. Metaphorische Systematik: Beleuchten und Verbergen. Orientierungsmetaphern". In: Hoffman, Ludger (Hrsg.): Sprachwissenschaft: Ein Reader. Berlin, Boston: De Gryter: 946–961

Lambrecht, Maike (2018): Steuerung als pädagogisches Problem. Empirische Rekonstruktionen zur Interaktion in Schulinspektions-Interviews. Wiesbaden: Springer VS

Langhove, Luk van & Harré, Rom (1999): Introducing Positioning Theory. In: Harré, Rom T. & Langhove, Luk van (Eds.). Positioning theory. Moral Contexts of interactional Action. Oxford: Blackwell: 14–31

Legewie, Heiner (1995): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: Flick, Uwe & v. Kardorff, Ernst & Keupp, Heiner & v. Rosenstiel, Lutz & Wolff, Stefan: Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz: 189–193

Lehmann, B. & Ebner, H.G. (2011): „Ein Lehrer ist wie …".: Mit welchen Metaphern umschrieben Studierende der Wirtschaftspädagogik die Tätigkeit von Lehrpersonen? In: Faßhauer, Uwe & Aff, Josef & Fürstenau, Bärbel & Wuttke, Eveline (Hrsg.): Lehr-Lernforschung und Professionalisierung. Perspektiven der Berufsbildungsforschung. Opladen, Farmington Hills Mich.: Verlag Barbara Budrich: 135–145 [Quelle: http://dx.doi.org/10.3224/86649367; Zugriff: 5. Mai 2021]

Lehnhard, Harmut (2004): Zweite Phase an Studienseminaren und Schulen. In: Blömeke, Sigrid & Reinhold, Peter & Tulodeziecki, Gerhard & Wildt, Johannes (Hrsg.): Handbuch Lehrerbildung. Bad Heilbrunn: Kinkhardt, Westermann: 275–289

Lösener, H. (2010): Die Origo der Subjektivität. „Ich, jetzt, hier" bei Bühler und Benveniste. In: Grammatik – Praxis – Geschichte. Festschrift für Wilfried Kürschner. Hrsg. Von Abraham P. tem Cate, Reinhard Rapp, Jörg Strässler, Maurice Vliegen und Heinrich Weber. Tübingen: Narr

Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2004 a): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews. (2. Aufl.) Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Lucius-Hoene, Gabriele & Deppermann, Arnulf (2004 b): Narrative Identität und Positionierung. In: Gesprächsforschung – online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion. 5: 166–183

Lüders, Christian (1994): Rahmenanalyse und der Umgang mit Wissen. Ein Versuch, das Konzept der Rahmenanalyse E. Goffmans für die sozialwissenschaftliche Textanalyse nutzbar zu machen. In: Schröer, Norbert (Hrsg.): Sozialforschung: auf dem Weg zu einer hermeneutischen Wissenssoziologie. Opladen: Westdeutscher Verlag: 107–127 [Quelle: https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-56897]

Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Hrsg. von Kettler, David & Meja, Volker & Stehr, Nico. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag

Matthes, Jörg (2014): Framing. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft: Konzepte. Ansätze der Medien- und Kommunikationswissenschaft. Bd. 10

Matuschek, Ingo & Kleemann, Frank (2012): Konversationsanalytische Zugänge zu Arbeitskommunikation und Kommunikationsarbeit. In: Schittenhelm, Karin (Hrsg.): Qualitative Bildungs- und Arbeitsmarktforschung. Wiesbaden: Springer, 81–116

Mayring, Philipp (2007): Generalisierung in qualitativer Forschung. In: FQS, Forum: Qualitative Sozialforschung, Vol. 8, No. 3, Art. 26, 1–11 [Quelle: https://doi.org/10.17169/fqs-8.3.291]

Mayring, Philipp & Brunner, Eva (2010): Qualitative Inhaltsanalyse. In: Friebertshäuser, Barbara & Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim u. München: Juventa: 323–333

Mazeland, Harrie (2013): Die Kontextualität minimaler Redeannahmen im Arzt-Patient-Diskurs. In: Ehlich, Konrad & Koerfer, Arnim & Redder, Angelika & Weingarten, Rüdiger (Hrsg.): Medizinische und therapeutische Kommunikation: Diskursanalytische Untersuchungen. Wiesbaden: Springer Verlag: 82–102

Mead, George H. (1973): Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus. Frankfurt a.M.: Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft

Merziger, Barbara (2005): Das Lachen von Frauen im Gespräch über Shopping und Sexualität. [Quelle: https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/1873; Zugriff: 7.04.2020]

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2016): Schule NRW. Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung. Kerncurriculum für die Ausbildung im Vorbereitungsdienst für Lehrämter in den Zentren für schulpraktische Lehrerausbildung und den Ausbildungsschulen.

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2021): Kerncurriculum für die Lehrerausbildung im Vorbereitungsdienst. Verbindliche Zielvorgabe der schulpraktischen Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen. MSB 04/2021. Düsseldorf

Moll, Melanie (2003): „Für mich ist es sehr schwer!" oder: Wie ein Protokoll entsteht. Ehlich, Jochen & Steets, Angelika (Hrsg.): Wissenschaftlich schreiben –lehren und lernen. Berlin, New York: Walter de Gruyter: 29–50

Mutzeck, Wolfgang (2005): Unterrichtsberatung als Möglichkeit der Weiterentwicklung und Sicherung der Handlungskompetenz von Lehrkräften im Unterricht. In: Ellinger, Stephan & Wittrock, Manfred (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte, Forschung, Praxis: Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer: 87–108

Nolle, Timo (2021): Das Referendariat als Tanz für zwei: "Basiskompetenzen" für Ausbildende und angehende Lehrkräfte. In: SEMINAR 1/2021: Lehrkräftebildung zukunftsfähig ausrichten – Vorbereitungsdienst zeitgemäß gestalten. Hrsg. vom Bundesarbeitskreis der Seminar- und Fachleiter/innen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 31–46

Oevermann, Ulrich (1981): Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse. Frankfurt a. M.: Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg

Pehl, Thorsten & Dresing, Thorsten (2020): Metaphernanalyse. Arbeitsvorschlag zur Nutzung von QDA-Software. Ein vereinfachtes Beispiel, umgesetzt mit f4analyse.[Quelle: https://www.audiotranskription.de/wp-content/uploads/2020/11/Metaphernanalyse-Beispiel-2_4.pdf; Zugriff: Apr. 2021]

Pongratz, Hans /Voß, Günther (2004): Typisch Arbeitskraftunternehmer. Befunde der empirischen Arbeitsforschung. Berlin: edition sigma

Porstner, Ilse (2017): Subjektpositionen in der postkolonialen Gesellschaft. Die diskursive Konstruktion von Selbstbildern junger Migrantinnen und Migranten. [Quelle: https://wlg.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_wlg/812017/porstner-subjektpositionen.pdf; Zugriff: 22.03.2020]

Prange, Klaus (2005): Die vielen Erziehungswissenschaften und die eine Pädagogik – zum Verhältnis von Erwachsenenpädagogik und Allgemeiner Pädagogik. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (28) 1/2005: 13–22

Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg Verlag

Raible, Wolfgang (2004): Über das Entstehen der Gedanken beim Schreiben. In: Sybille Krämer (Hrsg.). Performativität und Medialität. München: Fink: 191–214

Rakoczy, Hannes (2009): Die wollen doch nur spielen. So-tun-als-ob als Wiege von Darstellung und Perspektivität? In: Klein, Julian (Hrsg.) per. SPICE! Wirklichkeit und Relativität des Ästhetischen. Verlag Theater der Zeit: 74–87

Reich, Kersten (Hrsg.) (2009): Lehrerbildung konstruktivistisch gestalten. Wege in der Praxis für Referendare und Berufseinsteiger. Weinheim und Basel: Beltz Verlag

Reichertz, Jo (2016): Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung. Wiesbaden: Springer VS für Sozialwissenschaften

Richards, Ivor Armstrong (1936): The Philosophy of Rhetorik. New York: Oxford University Press

Ringel, Leopold (2019): Transparenz in der Politik? Grenzen, Probleme und nicht intendierte Folgen. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 71: 11–133; [Quelle: https://doi.org/10.1007/s11577-019-00591-0]

Ryter Krebs, Barbara (2008): „Rosinen picken" oder „in einer Mine schürfen"? Metaphern des Lernens in Lernberatungsgesprächen. In: Maier Reinhard, Christiane & Wrana, Daniel: Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen & Farmington Hills: Budrich UniPress Ltd.: 203–248

Rolf, Eckard (2005): Metapherntheorien. Typologie – Darstellung – Bibliographie. Berlin,New York: de Gruyter
Rogers, Carl R. (2012): Die klientenzentrierte Gesprächspsychotherapie. Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag
Rogers, Carl (2014): Entwicklung der Persönlichkeit. Psychotherapie aus der Sicht eines Therapeuten. Stuttgart: Klett-Cotta
Rogers, Carl R. (2016): Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen. Personenzentrierte Beratung & Therapie; Bd. 8. München: Ernst Reinhardt Verlag
Sacks, Harvey (1992): Lectures on Conversation. Band 1 u. 2. Oxford: Blackwell
Sander, Elisabeth & Heiß, Andrea (2012): Kognitiver Konflikt und Lernleistung. Untersuchungen zur Effektivität einer konfliktinduzierenden Lernsoftware. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht, 59: 201–216
Schäfers, Frerk (2017): Normative Interaktion zwischen Ausbildenden und Referendarinnen bzw. Referendaren. Empirische (Re-)Konstruktion von „Beratungen" in der Lehrerausbildung an einem Fallbeispiel. In: Hauser, Stefan & Luginbühl, Martin (Hrsg.): Gesprächskompetenz in schulischer Interaktion – Normative Ansprüche und kommunikative Praktiken. Bern: hep (Mündlichkeit)
Scheule, Rupert M. (2013): Im Anfang war das Spiel. ETHICA 21, 1: 69–88.
Schlee, Jörg (1994): Kollegiale Beratung und Supervision – Hilfe zur Selbsthilfe. In: Die Deutsche Schule, 86: 456–505
Schlee, Jörg (1996): Veränderung Subjektiver Theorien durch Kollegiale Beratung und Supervision (KoBeSu). In: Schlee, Jörg & Mutzeck, Wolfgang (Hrsg.): Kollegiale Supervision. Modelle zur Selbsthilfe von Lehrerinnen und Lehrer. Programm „Edition Schindele": Heidelberg: Universitätsverlag: 149–167
Schlee, Jörg & Goll, Alfred u. a. (2001): Beraten lernen – personenzentrierte Gesprächs- und Arbeitsformen im Studienseminar, VBE Verlag NRW, Dortmund. Hrsg. vom Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. [Red. Betreuung u. Gestaltung: Alfred Goll ...]. –1. Aufl. Bönen: Verl. f. Schule u. Weiterbildung: Kettler
Schlee, Jörg (2007): (Beratungs-)Gespräche in der Lehrerbildung – Prinzipien und Verfahren für eine größere Glaubwürdigkeit. In: GEW Niedersachsen 12/2007: Hannover
Schmidt, Aurel (1998): Von Raum zu Raum. Versuch über das Reisen. Berlin: Merve Verlag
Schmitt, Rudolf (2011): Metaphernanalyse in der Erziehungswissenschaft. In: Maschle, Sabine & Stecher, Ludwig (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online. Fachgebiet: Methoden der empirischen erziehungswissenschaftlichen Forschung, Qualitative Forschungsmethoden: 1–34. Weinheim: Juventa. [Quelle:http://www.erzwissonline.de/fachgebiete/methoden_erziehungswissenschaftlicher_forschung/beitraege/07110177.htm, DOI https://doi.org/10.3262/EEO07110177; Zugriff: 4.12. 2020]
Schmitt, Rudolf (2017): Systematische Metaphernanalyse als Methode der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften
Schmitt, Rudolf, Julia Schröder & Larissa Pfaller (2018): Systematische Metapherntheorie. Eine Einführung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften
Schnebel, Stefanie (2012): Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz Verlag
Schön, Donald A. (1983): The reflective practitioner. How professionals think in action. New York: Perseus Books

Schubarth, Wilfried & Polenz, Philipp (Hg.) (2006): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation. Universitätsverlag: Universität Potsdam

Schubarth, Wilfried & Speck, Karsten & Seidel, Andreas (2007): Endlich Praxis! Die zweite Phase der Lehrerbildung. Potsdamer Studien zum Referendariat. Frankfurt a. M.: Peter Lang Verlag

Schützeichel, Rainer (2012): Verstehen in professionellen Handlungsfelder. In: Historical Social Research 37 4: 249–263

Silberer, Günter (2005): Die videounterstützte Rekonstruktion kognitiver Prozesse beim Ladenbesuch. IN: Marketing ZFP, 27(4), 263–280 [Quelle: https://elibrary.vahlen.de/10.15358/0344-1369-2005-4-263/die-videogestuetzte-rekonstruktion-kognitiver-prozesse-beim-ladenbesuch-jahrgang-27-2005-heft-4, 1–20; Zugriff: 17.10.2021]

Spieß, Constanze (2014): Diskurslinguistische Metaphernanalyse. In: Matthias Junge (Hrsg.): Methoden der Metaphernforschung und -analyse. Wiesbaden: Springer VS für Sozialwissenschaften

Spinner, Kaspar H. (1992): Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. In: Diskussion Deutsch 23: 309–321

Stein, Philipp (1924): Goethe-Briefe. 3. von 8 Bde. Berlin: Wertbuchhandel

Stoltenburg, Benjamin (2009): Was wir sagen, wenn wir es „ehrlich“ sagen. Äußerungskommentierende Formeln bei Stellungnahmen am Beispiel von *ehrlich gesagt*. In: Günther, Susanne & Bücker, Jörg (Hg.): Grammatik im Gespräch. Konstruktionen der Selbst- und Fremdpositionierung. Berlin: Walter de Gruyter: 249–280 [Quelle: https://doi.org/10.1515/9783110213638.249; Zugriff: 24.07.2022]

Stumm, Gerhard & Cohn, Ruth (2000): „Themenzentrierte Interaktion“. In: Stumm, Gerhard & Pritz, Alfred (Hrsg.): Wörterbuch der Psychotherapie. Wien, New York: Springer Verlag: 700–701

Tenorth, Heinz-Elmar (2011): „Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (2011), 14: 351–362

Vogt, Swetlana (2013): Die Analyse ‚synästhetischer‘ Metaphern mittels Frames. In: metaphorik.de 23, 19–48

Wahl, Diethelm (2006): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt

Waldegge, Florian Heusinger von (2017): Was ist Autonomie? In: Hegel-Jahrbuch, Vol. 17, 1: 197–201 [Quelle: https://doi.org/10.1515/hgjb-2017-0130; Zugriff: Januar 2022]

Walke, Jutta (2007): Die Zweite Phase der Lehrerbildung. Ein Überblick über Stand, Problemlagen und Reformtendenzen. Essen: Edition Stifterverband

Wehrhöfer, Ulrich (2013): Lehrerausbildungsreform in Nordrhein-Westfalen gut gestartet! Zwischenbilanz und Perspektive. In: Der reformierte

Vorbereitungsdienst. Neue Lehrerausbildung in NRW. In: SCHULE NRW (Amtsblatt des MSW), Sonderausgabe 01/2013: 6–9

Weidle, Renate & Wagner, Angelika C. (1994): Die Methode des Lauten Denkens. In: Huber, Günter L.; Mandl, Heinz (Hrsg.): Verbale Daten. Eine Einführung in die Grundlagen der Erhebung und Auswertung. Weinheim und Basel: Beltz. 81–103

Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel: Beltz

Weinrich , Harald (2016): Linguistik der Lüge. München: C.H. Beck

Werner-Bentke, Frank (2010): Lehrerbildung aus der Perspektive von GymnasialreferendarInnen. Eine Deutungsmusteranalyse vor dem Hintergrund der Professionalisierungsdebatte. Schriftenreihe „Studien zur Berufs- und Professionsforschung“. Bd. 5, Hamburg: Verlag Dr. Kovac

Wernet, Andreas (2006): „Man kann ja sagen, was man will: es ist ein Lehrer-Schüler-Verhältnis.“ Eine fallanalytische Skizze zu Kollegialitätsproblemen im Referendariat. In: Schubarth, Wilfried & Polenz, Philipp (Hrsg.) (2006): Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung. Die zweite Phase: Das Referendariat. Potsdamer Beiträge zur Lehrevaluation. Universitätsverlag: Universität Potsdam: 193–208

Wernet, Andreas (2009): Konformismus statt kollegialer Anerkennung. Fallstudien zur Ausbildungskultur am Beispiel von Beurteilungen. In: Pädagogische Korrespondenz 39/09, 46–63

Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Come, Arno & Helsper, Werner: Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a. M., Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft: 404–447

Wittpohl Jürgen (2007): Theorie (in) der Erwachsenenbildung. In: REPORT. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung (30) 2/2007: 44–51

Wirtz, Markus A. (2014): Lexikon der Psychologie. Bern: Verlag Hans Huber, Hogrefe AG

Wolf, Ricarda (1999): Soziale Positionierungen im Gespräch. In: Deutsche Sprache 1/1999: 69–95

Wolff, Stephan (2019): Dokumenten- und Aktenanalyse. In: Flick, Uwe & v. Kardoff, Ernst & Steinke, Ines (Hg.) (2019): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg. Rowohlt Taschenbuch-Verlag: 502–513

Wortham, Stanton (2000): Interactional Positioning and Narrative Self-Construction. In: Narrative Inquiry 10: (157–184); 1–37

Wrana, Daniel (2006): Das Subjekt schreiben. Reflexive Praktiken und Subjektivierung in der Weiterbildung – eine Diskursanalyse. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren. – (Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung; 47)

Wrana, Daniel (2008): Autonomie und Struktur in Selbstlernprozessen. Gesellschaftliche, lerntheoretische du empirische Relationierungen. In: Wrana, Daniel: Autonomie und Struktur in Selbstlernarchitekturen. Empirische Untersuchungen zur Dynamik von Selbstlernprozessen. Opladen & Farmington Hills: Budrich Uni Press: 31–101

Wrana, Daniel (2012): Theoretische und methodologische Grundlagen der Analyse diskursiver Praktiken. In: Wrana, Daniel & Maier Reinhard, Christiane: Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlegung und empirische Untersuchungen. Opladen, Leverkusen: Verlag Barbara Budrich: 195–213

Wrana, Daniel (2015): Zur Analyse von Positionierungen in diskursiven Praktiken. In: Fetger, Susann & Kessel, Fabian & Langer, Antje & Ott, Marion & Rothe, Daniela & Wrana Daniel (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Interdisziplinäre Diskursforschung. Wiesbaden: Springer VS für Sozialwissenschaften: 123–141[Quelle: https://doi.org/10.1007/978-3-531-18738-9_6; Zugriff: Januar 2022]

Zeuner, Christine (2005): Zur Einführung in die Tagung. In: REPORT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 1/2005: Theoretische Grundlagen und Perspektiven der Erwachsenenbildung. [Quelle: http://www.die-bonn.de/id/3905; Zugriff: Dezember 2020]

Ziem, Alexander (2007): Kognitive Linguistik heute: ein Überblick über zentrale Positionen und Konzepte. [Quelle: https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/fileadmin/Redaktion/Institute/Germanistik/AbteilungI/Mitarbeiter/ziem/Ziem_KognitiveLinguistikHeute.pdf; Zugriff: Februar 2021]

Zifonun, G., Hoffmann, L., Strecker, B. (Hrsg.) (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin, New York: Walter de Gruyter. 3 Bde.